

**DIE PEDAGOGIESE BENADERING VAN OPVOEDERS MET BETREKKING TOT  
LEERDERS SE LEER IN 'N LANDELIKE SKOOL IN DIE OOS-KAAP**

**HELENA WOLFF**

**PROEFSKRIF INGELEWER VIR DIE GRAAD VAN MAGISTER IN  
OPVOEDKUNDE IN DIE FAKULTEIT OPVOEDKUNDE AAN DIE  
UNIVERSITEIT STELLENBOSCH**



**STUDIELEIER: PROF. ASLAM FATAAR**

2020

## Verklaring

Deur hierdie proefskrif elektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek die alleenouteur daarvan is (behalwe in die mate uitdruklik anders aangedui), dat reproduksie en publikasie daarvan deur die Universiteit Stellenbosch nie derdepartyregte sal skend nie en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

Datum: 25 September 2020.....

Handtekening: .....

Kopiereg © 2020 Stellenbosch Universiteit  
Alle regte voorbehou



## Opsomming

Die fokus van hierdie studie is op die pedagogiese benadering van opvoeders met betrekking tot leerders se leer. Die studie vind plaas in 'n skool genaamd Zithulele Independent School. Dit is geleë in 'n arm landelike deel van die Oos-Kaap en vorm deel van die Vennootskapmodel vir Openbare Skole. Die bestudering van hierdie skool se onderrigpraktyke het ryk bevindinge opgelewer as gevolg van die diversiteit wat in die klaskamers aangetref word. Die klasse is gevul met isiXhosa-sprekende werkersklasleerders en Engelssprekende middelklasleerders. Die doel van hierdie studie is om die opvoeders se pedagogiese benadering tydens die onderrig van hierdie diverse groep leerders te analiseer. Die opvoeders se pedagogiese benadering ontmoet elke leerder in hulle huidige posisie teenoor leer deurdat hulle die leerders se omgewing deel maak van die onderrig. Die literatuur benoem hierdie pedagogiese benadering plekgebaseerde onderrig. Die navorsing bestudeer hoe die opvoeders hulle wyse van onderrig aanpas om die plaaslike omgewing deel te maak van die leerprosesse en sodoende die verskeidenheid ten opsigte van leerders op 'n gelyke basis te handhaaf.

Die leerders in die skool bring 'n wye verskeidenheid van kennis vanuit hulle huishoudelike omgewing na die klaskamer toe. Hierdie tipe kennis staan in die literatuur bekend as fondse van kennis en vorm deel van 'n wisselende onderhandeling tussen die leerders. Hierdie onderhandelinge sluit ook die bronne vanuit die middelklas en werkersklas in. Die bronne vanuit die middelklas is kulturele kapitaal en die bronne vanuit die werkersklas is gemeenskapskulturele rykdom. Die kulturele kapitaal verwys na die akademiese kennis en gebruike wat benodig word om suksesvol binne die middelklas milieu te verkeer. Gemeenskapskulturele rykdom verwys weer na die praktiese gebruike en gewoontes wat gebruik word in die werkersklas milieu. Hierdie vorm deel van die teoretiese onderbou van die studie, omdat beide hierdie bronne nodig is om leerders se leer te versterk.

Hierdie navorsing val onder 'n kwalitatiewe paradigma. As 'n kwalitatiewe navorser het ek die opvoeders in hulle alledaagse omgewing bestudeer en hul daaglikse onderrigpraktyke ondersoek. Die studie is ook interpreterend van aard, omdat ek as navorser die sosiale omgewing van die skool wou verstaan en 'n beter begrip wou kry van hoe die opvoeders onderrig. Ek is in 'n posisie van binne-persoon in hierdie navorsing geplaas deur die deelnemende observasie wat ek uit gevoer het. Dit het my

in 'n goeie posisie geplaas om verskeie bevindinge vanuit die studie te maak. Die oorkoepelende bevinding is dat plekgebaseerde leer 'n onderhandelingsplatform na vore bring wat leerders toelaat om deel te neem aan 'n wisselende onderhandeling van kulturele kapitaal en gemeenskapskulturele rykdom, en daardeur word hulle leer versterk.

Die studie bestudeer drie aspekte in Zithulele Independent School om die opvoeders se pedagogiese benadering te verklaar. Hierdie drie aspekte sluit in meertaligheid, verweefdheid van kulture en klaskamerdinamika. Die opvoeders onderrig in Engels en isiXhosa. Deur hierdie twee tale te gebruik word daar ook twee kulture tydens onderrig geakkommodeer en daarom benodig dit 'n spesifieke klaskamerdinamika. Hierdie aspekte is bestudeer om 'n beter blik op die opvoeders se benadering tot onderrig te kry en gevolglik ook te kan verduidelik hoe dit hierdie diverse groep leerders se leer versterk.

Daar word dus geargumenteer, deur hierdie studie se bevindinge, dat opvoeders se plekgebaseerde onderrig 'n diverse groep leerders se leer verryk en versterk weens die onderhandelingsplatform wat dit tussen die opvoeders en leerders meebring. Die onderhandelinge versterk leerders se leer, omdat dit die leerders in 'n meer gevorderde posisie teenoor leer plaas. Hierdie gevorderde posisie verwys na die leerders se vermoë om gemakliker in 'n middelklas- of werkersklasomgewing te kan omgaan. Plekgebaseerde pedagogie stel beide die werkersklas- en middelklas leerders in staat om hulself te verken in 'n breër omgewing as net die beperkinge van hulle huishoudelike omgewing, en word daardeur die geleentheid gebied om veel wyer kennis op te doen en 'n beter begrip van die groter wêreld te bekom.

## **Sleutelwoorde**

Plekgebaseerde onderrig, laerskool, landelik, pedagogie, Vennootskapmodel vir Openbare Skole, kulturele kapitaal, gemeenskapskulturele rykdom, fondse van kennis, uitgebreide kode, beperkte kode, onderhandeling, werkersklas, middelklas.

## **Abstract**

The focus of this study is on the pedagogical approach of educators regarding learners' learning. The study takes place in a school called Zithulele Independent School. It is located in a poor rural part of the Eastern Cape and forms part of the Public Partnership Schools model. Studying this school's teaching practices has yielded rich findings due to the diversity present in the classroom. The classes are filled with isiXhosa-speaking working-class learners and English-speaking middle-class learners. The purpose of this study is to analyse the educators' pedagogical approach while teaching this diverse group of learners. The educators' pedagogical approach meets each learner in their current position towards learning by making the learners' environment part of the teaching that is taking place. The literature calls this pedagogical approach place-based teaching. This research investigates how the educators adapt their teaching to make the local environment part of the learning processes and thus maintain the diversity of learners on an equal basis.

The learners present in the school bring a wide range of knowledge from their home environment into the classroom. This knowledge is known in the literature as funds of knowledge and forms part of the learning dialogue in the school. These dialogues also include resources from the middle-class and working-class. The resources from the middle-class are known as cultural capital and the resources from the working class as community cultural wealth. Cultural capital refers to the academic knowledge and practices that accompanies middle-class learners into the school environment. Community cultural wealth, in turn, refers to the practices and resources for learning that accompanies working-class learners in their school learning. This forms part of the theoretical underpinning of the study, as both of these sources are put to use in the classroom to enhance the learners' learning.

This research falls under a qualitative paradigm. As a qualitative researcher, I studied the educators in their everyday environment and examined their daily teaching practices. The study is also interpretive in nature, because as a researcher I wanted to understand the social environment of the school and gain a better understanding of how the educators teach. I was placed in an insider position in this research by participating in classroom activities while I was observing. This has enabled me to obtain various findings from the study. The overarching finding is that place-based

learning brings forward a platform for dialogues between the learners' cultural capital and community cultural wealth that enhances their learning.

The study examines three aspects of Zithulele Independent School to explain the educators' pedagogical approach. These three aspects include multilingualism, interweaving of cultures and classroom dynamics. The educators teach in English and isiXhosa and through these two languages the two cultures are also accommodated during teaching and therefore a specific classroom dynamic is required to accomplish this. These aspects have been studied to gain a better view of the educators' approach to teaching and, as a result, to explain how it strengthens the diverse group of learners' learning.

Therefore, I argue, based on this study's findings, that educators' place-based teaching enrich and strengthen a diverse group of learners' learning, as it provides a dialogue platform between learners. The dialogues strengthen both the working-class and middle-class learners' learning because they place them in a more advanced position towards learning. This advanced position refers to the learners' ability, depending on their class background, to be more comfortable in a middle-class or working-class environment. It enables the learners to explore their education in a wider environment than being limited to just how their home environments position them. Place-based pedagogy provides them the opportunity to learn much wider knowledge and gain a better understanding of the larger world.

### **Keywords**

Place-based education, primary school, rural, Public Partnership Schools, cultural capital, cultural community wealth, funds of knowledge, elaborated code, restricted code, dialogue, working-class, middle-class.

## Erkenning

- Alle eer aan Jesus, dit is alles slegs deur Sy genade en bonatuurlike hulp.
- Prof. Aslam Fataar, baie dankie vir u volgehoue leiding met die samestelling van hierdie tesis.
- Groot dank en waardering aan die Harry Crossley Foundation vir die befondsing van my studies
- Baie dankie aan Gerda de Wet vir die redigering en taalversorging van hierdie tesis.
- My liefste man, Herman, dankie vir jou onbaatsugtige ondersteuning en aanmoediging ten spyte van jou eie uitdagende beroep. Dankie vir al die opofferings. Hierdie tesis word aan jou opgedra.

## **Inhoudsopgawe**

<b>VERKLARING</b>	<b>II</b>
<b>OPSOMMING</b>	<b>III</b>
<b>SLEUTELWOORDE</b>	<b>IV</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>V</b>
<b>KEYWORDS</b>	<b>VI</b>
<b>ERKENNING</b>	<b>VII</b>
<b>INHOUDSOPGAWE</b>	<b>VIII</b>
<b>AFKORTINGS EN AKRONIEME</b>	<b>XIII</b>
<b>HOOFTUK 1</b>	<b>1</b>
<b>AGTERGROND</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Rasionaal van die studie</b>	<b>1</b>
<b>1.2 Navorsingsdoelstelling</b>	<b>9</b>
<b>1.3 Navorsingsvraag</b>	<b>10</b>
<b>Hoofnavorsingsvraag:</b>	<b>10</b>
<b>Subnavorsingsvrae:</b>	<b>10</b>
<b>HOOFTUK 2</b>	<b>11</b>
<b>LITERATUURSTUDIE EN TEORETIESE RAAMWERK</b>	<b>11</b>
<b>2.1. Literatuurstudie</b>	<b>11</b>
2.1.1 Inleiding	11
2.1.2 Die ontstaan van die skool deur die Vennootskap vir Openbare Skole	11
	<b>viii</b>

2.1.3	Die uitwerking van 'n samewerkende verhouding tussen opvoeders en assistente op klasonderrig	14
2.1.4	Die verskil in leerders se agtergronde	16
2.1.5	Die ongelyke akkommodering van leerders in skole	17
2.1.6	Kultuur van mag	18
2.1.7	Die effek van die leerders se huishoudelike agtergrond op hul skoolonderrig	20
2.1.8	Gesinsbetrokkenheid by leerders se skoolonderrig	21
2.1.9	Die aanpassing van die skoolkurrikulum om leerders maksimaal te onderrig	23
2.1.10	Die uitwerking van armoede op leerders se skoolonderrig	24
2.1.11	Pedagogiese geregtigheid deur die koppeling van lewenswêreldkennis en skoolkennis	25
2.1.12	Die uitspeel van leerkodes op leerders se leer	26
2.1.13	Fondse van kennis	28
2.1.14	Plekgebaseerde pedagogie (PGP)	31
2.1.15	Opsomming	34
<b>2.2</b>	<b>Teoretiese raamwerk</b>	<b>35</b>
2.2.1	Inleiding	35
2.2.2	Vensters van analise	36
2.2.3	Kulturele kapitaal	37
2.2.4	Gemeenskapskulturele rykdom	39
2.2.5	Verskuilde reëls	40
2.2.6	Fondse van Kennis	41
2.2.7	Vertikale en horisontale diskoers	43
2.2.8	Plekgebaseerde pedagogie	44
2.2.9	Opsomming	45
<b>HOOFSTUK 3</b>		<b>46</b>
<b>NAVORSINGSMETODOLOGIE EN -ONTWERP</b>		<b>46</b>
<b>3.1</b>	<b>Inleiding</b>	<b>46</b>
<b>3.2</b>	<b>Metodologiese paradigma</b>	<b>46</b>
<b>3.3</b>	<b>Gevallestudie</b>	<b>48</b>
<b>3.4</b>	<b>My posisionering</b>	<b>50</b>

<b>3.5 Deelnemers</b>	<b>51</b>
<b>3.6 Data-insamelingstegnieke</b>	<b>52</b>
3.6.1 Deelnemende waarneming	53
3.6.2 Semi-gestruktureerde onderhoude	53
3.6.3 Fokusgroepbesprekings	54
<b>3.7 Dataverwerking en data-analise</b>	<b>54</b>
<b>3.7.1 Absorpsie van data</b>	<b>55</b>
3.7.2 Kodering	55
3.7.3 Kategorisering	55
3.7.4 Identifisering van temas	56
<b>3.8 Geldigheid van navorsing</b>	<b>56</b>
3.8.1 Betroubaarheid	56
3.8.1.1 Vertrouenswaardigheid	56
a) Langdurige betrokkenheid	57
b) Sorgvuldige waarneming	57
c) Triangulering	58
3.8.1.2 Toepasbaarheid	58
3.8.1.3 Konsekwentheid	59
3.8.1.4 Objektiviteit	59
<b>3.9 Etiese oorwegings</b>	<b>60</b>
3.9.1. Toestemming	60
3.9.2 Vertroulikheid en anonimiteit	60
<b>3.10 Samevatting</b>	<b>61</b>
<b>HOOFSTUK 4</b>	<b>62</b>
<b>DIE OPVOEDERS SE PLEKGEBASEERDE PEDAGOGIE IN DIE ONTGINNING VAN MEERTALIGHEID VIR LEERDERS SE LEER</b>	<b>62</b>
<b>4.1 Inleiding</b>	<b>62</b>
<b>4.2 Die dubbele taalprogram van Zithulele Independent School</b>	<b>63</b>
<b>4.3 Kodewisseling tydens die aanleer van 'n taal</b>	<b>68</b>



<b>4.4 Uitdagings rakende die balansering van die twee onderrigtale</b>	<b>69</b>
<b>4.5 Die versterking van leerders se leer deur middel van meertaligheid</b>	<b>71</b>
<b>4.6 Die rol van plekgebaseerde pedagogie tydens taalonderrig</b>	<b>76</b>
<b>4.7 Samevatting</b>	<b>80</b>
<b>HOOFSTUK 5</b>	<b>82</b>
<b>DIE ONDERHANDELING VAN TWEE VERWEEFDE KULTURE IN EEN KLASKAMER MET BETREKKING TOT PLEKGEBASEERDE LEER</b>	<b>82</b>
<b>5.1 Inleiding</b>	<b>82</b>
<b>5.2 Die term kultuur verklaar</b>	<b>84</b>
<b>5.3 Die verweefdheid van kulture in ZIS</b>	<b>86</b>
<b>5.4 Die uitdagings om die verweefdheid van kulture in een klaskamer te handhaaf</b>	<b>88</b>
<b>5.5 Die onderhandeling tussen kulturele kapitaal en gemeenskapskulturele rykdom</b>	<b>90</b>
<b>5.6 Plekgebaseerde pedagogie as die onderhandelingsmiddel</b>	<b>94</b>
<b>5.7 Die versterking van leerders se leer deur die onderhandeling gegrond in plekgebaseerde onderrig</b>	<b>97</b>
<b>5.8 Samevatting</b>	<b>97</b>
<b>HOOFSTUK 6</b>	<b>99</b>
<b>PLEKGEBASEERDE PEDAGOGIE EN DIE OPVOEDERS SE KLASKAMERDINAMIKA MET BETREKKING TOT LEERDERS SE LEER</b>	<b>99</b>
<b>6.1 Inleiding</b>	<b>99</b>
<b>6.2 Die uitleg van ZIS se klaskamers</b>	<b>100</b>
<b>6.3 Die groepering van leerders tydens leer</b>	<b>105</b>
<b>6.4 Die invloed van ZIS se klaskamerklimaat op leerders se leer</b>	<b>110</b>

<b>6.5 Samevatting</b>	<b>113</b>
<b>HOOFSUK 7</b>	<b>115</b>
<b>7.1 Samevatting</b>	<b>115</b>
<b>7.2 Aanbevelings vir verdere navorsing</b>	<b>123</b>
<b>VERWYSINGS</b>	<b>124</b>
<b>Bylae A: Onderhoudsvrae</b>	<b>134</b>
<b>Bylae B: Fokusgroepbespreking</b>	<b>136</b>
<b>Bylae C: Observasie-temas</b>	<b>138</b>
<b>Bylae D: Toestemmingsvorm (Respondente)</b>	<b>139</b>
<b>Bylae E: Toestemming van Zithulele Independent School</b>	<b>142</b>
<b>Bylae F: Toestemming van Etiese komitee</b>	<b>143</b>
<b>Bylae G: Toestemming van Oos-Kaap Onderwys Departement</b>	<b>145</b>
<b>Bylae H: Verklaring rakende die gebruik van Turnitin</b>	<b>146</b>

**Afkortings en akronieme**

EE	Equal Education
FvK	Fondse van Kennis
KABV	Assesseringsbeleidsverklaring
VOS	Vennootskap vir Openbare Skole
PGP	Plekgebaseerde leer
PISA	Program for International Student Assessment
WKOD	Wes-Kaap Onderwysdepartement
ZIS	Zithulele Independent School

## HOOFSTUK 1

### Agtergrond

#### 1.1 Rasionaal van die studie

Suid-Afrika streef al vir 'n kwarteeu na 1994 om 'n demokratiese reënboognasie te wees. Die daaglikse stryd teen sosio-ekonomiese probleme in die land dui egter steeds op die nalatenskap van apartheid. Die groot skeiding van gehalte in hedendaagse Suid-Afrikaanse skole getuig van die land se geskiedenis van ongelikheid wat al oor 'n lang tydperk 'n uitwerking op die skoolsisteem het. Dit is gevolglik vir die Suid-Afrikaanse regering 'n problematiese proses om onderrig van dieselfde gehalte landwyd uit te voer (Westaway, 2012: 188).

Die land se geskiedenis van ongelikheid het tot verdere armoede gelei. Leerders vanuit families met 'n minderbevoorregte ekonomiese agtergrond word nie dieselfde leergeleenthede gebied as leerders vanuit bevoorregte families nie omdat sekere skole beter onderrigfasiliteite as ander bied (Payne, 2005: 7). Die uitvoer van 'n effektiewe onderrigpedagogie vereis dat opvoeders die diverse groep leerders se onderskeie leefwêreld verstaan. Die leerders het elk spesifieke kennis vanuit hulle leefwêreld opgedoen, wat bekendstaan as kulturele kapitaal. Volgens Bourdieu en Passeron (1977) verwys kulturele kapitaal na die versameling van, sosiale bates, intellek, kennis, vaardighede en gedrag wat daagliks gebruik word om in 'n bestaande sosiale klas om te gaan.

Bourdieu (1986) is van mening dat party leerders swakker kulturele kapitaal as ander het. Kulturele kapitaal skep egter 'n hiërargiese samelewing omdat daar tussen die werkersklas en middelklas onderskei word (Yosso, 2005: 70). Bourdieu verduidelik ook kulturele kapitaal as die versameling vaardighede, vermoëns en kulturele kennis wat deur bevoorregte groepe in die samelewing geërf word (Yosso, 2005: 76), daarom funksioneer veral die middelklas deur die gebruik van kulturele kapitaal. Yosso (2005) argumenteer egter dat die werkersklas weer gemeenskapskulturele rykdom besit. Dit verwys na die onderbenutte bates wat die leerders vanaf hul plaaslike gemeenskap en huishoudings af klaskamer toe bring.

Volgens Payne (2005) kan hierdie hiërargie aangespreek word aangesien kulturele kapitaal en gemeenskapskulturele rykdom oorgedra kan word van een individu na 'n ander deur onderhandeling. Payne (2005) is van mening dat die opvoeders 'n onderhandelingsgeleentheid kan skep deurdat die opvoeders die leerders se gemeenskapskulturele rykdom en die leerders se kulturele kapitaal as waardevolle inligting beskou en dit deel van die skoolkurrikulum maak. Sodoende kan daar ruimte geskep word waar die leerders 'n vernuwing in taal, gedrag en visie ondergaan aangesien gemeenskapskulturele rykdom en kulturele kapitaal vanaf een individu na 'n volgende aangeleer kan word (Payne, 2005:8). Hierdie verskynsel staan dus bekend as kulturele rykdom en kapitaalonderhandeling.

In 1996 het die Suid-Afrikaanse Skolewet (wet nr. 84 van 1996) 'n nuwe era vir landelike skole in Suid-Afrika ingelui, waardeur alle leerders gelyke toegang tot opvoeding mag geniet, insluitend die Suid Afrikaners wat in landelike dele in uiterste armoede leef (Westaway, 2012:118). Die skole in Suid-Afrika het almal met verskeie uitdagings te doen, maar hierdie skole moet konstant die alledaagse struikelblokke van landelike opvoeding bestuur en ook nog die oorblywende gevolge van die apartheidsisteem die hoof bied (Paxton, 2015:3).

Daar is verskeie pogings aangewend om hierdie struikelblokke te verminder. Die nuutste instelling staan bekend as die Vennootskap vir Openbare Skole (VOS). Die VOS-model is oorspronklik in die buiteland ontwikkel en het al 'n relatiewe positiewe impak gemaak op lande soos Swede, Amerika en Engeland (Eyles & Machin, 2015: 1). Die model bestaan uit 'n vennootskap tussen die skole, nuwingsgewende organisasies, onderwysdepartement en donateurorganisasies. Hierdie onderskeie rolspelers werk dan saam om die skole te ondersteun en die gehalte van onderwys in die betrokke skole te verbeter. Daar word ook ruimte geskep deur die vennootskap vir befondsing vanaf eksterne skenkers.

*Collaboration Schools* is 'n pioniersprojek gebaseer op die Vennootskap vir Openbare Skole. Hierdie projek is in Januarie 2016 deur die Wes-Kaap se Departement van Onderwys geloods. Meer as 3 000 leerders in vyf openbare skole het deel gevorm van hierdie projek. Volgens Zille (2016) dien die eksterne organisasies wat in vennootskap met hierdie skole getree het, as "ondersteuningsvennote" vir hierdie skole.

Nie alle partye is van mening dat die VOS, meer spesifiek *Collaboration Schools*, 'n positiewe bydrae tot die land se onderwysstelsel lewer nie. Dit sluit in die organisasie Equal Education (EE). Volgens EE het die instelling van *Collaboration Schools* die onderrigpraktyke in klaskamers nadelig beïnvloed omdat dit 'n groter administratiewe lading op die opvoeders plaas. Verder argumenteer EE dat *Collaboration Schools* teenstrydig met die Suid-Afrikaanse Skolewet van 1996 optree. EE beweer dat die demokratiese bestuur van 'n skool se beheerliggaam negatief beïnvloed word deur die onverkose deelname van privaat ondersteuningsvennote (EE, 2018:4-6).

Die hulp wat ondersteuningsvennote, soos nuwingsgewende organisasies aan skole bied, is egter onmisbaar. Die onderwyssektor van ons land benodig die hulp van nuwingsgewende organisasies. Die organisasies neem verantwoordelikhede op waar die staat nie die kapasiteit het nie (Ulleberg, 2009:9). Op 6 April 2019 was een van die hoofopskrifte van die Daily Dispatch, 'n plaaslike koerant in die Oos-Kaap, byvoorbeeld: “735 pupils in 10 classes. ‘We rest our books on each others’ backs” (Linden en Feni, 2019:5). Hierdie ontstellende storie is 'n voorbeeld van die swak infrastruktuur by openbare skole in die Oos-Kaap, waar die staat nie die kapasiteit het om die nood aan te spreek nie.

Soos vroeër genoem, is ek blootgestel aan Zithulele Independent School (ZIS) in die Oos-Kaap (Transkei). Dit is 'n onafhanklike geregistreerde laerskool wie se bestaan gebaseer is op die VOS-model. Dit het in 2018 tot stand gekom met behulp van befonders en twee nuwingsgewende organisasies, naamlik Jabulani Rural Health Foundation en Axiom. Hierdie organisasies is gebaseer in 'n landelike nedersetting in die Oos-Kaap, genaamd Zithulele, en het begin dien as ondersteuningsvennote vir die skool. Elke organisasie het 'n spesifieke rol wat hulle in die skool se ontwikkeling speel — vanaf administratiewe hulp tot die voorsiening van 'n gebou. Die skool is nog in die ontwikkelingsfase en tans word net graad R- tot gr. 4-leerders onderrig met die vooruitsig om elke jaar 'n nuwe klas by te voeg totdat dit 'n ten volle funksionerende laerskool is.

Paxton (2015) stel in sy studie “Possibilities and constraints for improvement in rural South African schools” voor dat 'n kontekstuele benadering vir skoolontwikkeling gevolg moet word. Skole geleë in landelike gebiede funksioneer anders as skole in stedelike gebiede omdat die skole verskillende uitdagings ervaar. Volgens Paxton

(2015) moet daar gedifferensieer word tussen die regulasies, maatreëls en formules wat op alle skole in Suid-Afrika toegepas word deur die skole se kontekste in ag te neem. Ek stem saam met Paxton (2015) dat die onderskeie behoeftes van landelike skole by oprigting in ag geneem moet word, omdat elke skool 'n spesifieke behoefte in 'n spesifieke omgewing aanspreek. ZIS is opgerig om 'n spesifieke nood in hierdie omgewing aan te spreek.

Die skool is deel van 'n gemeenskap met 'n ryk geskiedenis. Die landelike dorp, Zithulele, is gesentraliseer rondom die hospitaal, naamlik Zithulele Missions Hospital. Die hospitaal het in 1956 tot stand gekom en speel 'n kernrol in die gemeenskap se gesondheidsorg en gemeenskapsontwikkeling. Die hospitaal en nuwingsgewende organisasies moes egter al verskeie struikelblokke oorkom. Een probleem is die feit dat professionele personeel mettertyd wegtrek omdat daar nie skole vir die professionele personeel se kinders is om in Afrikaans of Engels onderrig te word nie. Die plaaslike skole is isiXhosa-sprekend en tans nie op standaard nie. Dit het gelei tot die ontwikkeling van Zithulele Independent School (ZIS).

ZIS se leerders bestaan uit die Engelssprekende professionele personeel se kinders as ook isiXhosa-sprekende kinders vanuit die plaaslike gemeenskap. Hierdie leerders word onderrig deur 'n meertalige opvoedkundige aanslag deurdat isiXhosa en Engels as moedertaal sowel as tweedetaal gebruik word. Daar is Engelssprekende opvoeders en isiXhosa-sprekende assistente om te verseker dat die leerders kwaliteitonderrig in hul moedertaal ontvang.

Die leerders van ZIS woon die skool by as leerders met ryk kulturele ervarings en etniese kennis. Volgens Moll et al. (1992) staan hierdie kulturele kennis wat leerders deur hul huishoudelike gebruike aanleer as "fondse van kennis" (FvK) bekend. Fondse van kennis verwys na die bekwaamheid en kennis van individue wat uit hul lewenservaring, soos sosiale interaksie, voortgespruit het. Dit is noodsaaklike vorms van inligting en kulturele praktyke wat gemeenskappe gebruik om vooruitstrewend te bly (González en Moll, 2002:625). Volgens Rioja-Cortez, (2001:36) kan opvoeders studente se fondse van kennis benut en sodoende die leerders tydens hul vroeë kinderjare maksimaal onderrig en beter laat presteer. Hierdie fondse skep ryk diversiteit in die klaskamer van ZIS. Die isiXhosa-sprekende leerders en

Engelssprekende leerders van ZIS het verkillende fondse en funksioneer saam in een klaskamer.

As gevolg van die variasie in agtergrond en fondse van kennis, beskik die leerders in ZIS ook oor 'n verskeidenheid kulturele kapitaal. Die leerders se kulturele ingesteldheid opereer selektief in skole as kulturele kapitaal. Opvoeders speel 'n noodsaaklike rol in die onderhandeling van kulturele kapitaal deur funksionaliteit in die klaskamer te handhaaf. Dit sluit in aktiwiteite wat betrekking het op die leerders se verbeterde leeraanslag, asook verhoogde vaardighede en kennis wat om dié rede die leerders in staat stel om kulturele kapitaal te verkry (Van der Merwe, 2015:85).

Die Britse sosioloog, Basil Bernstein, (1924-2000) argumenteer dat daar in die samelewing twee tipes leerkodes is wat met die verskillende sosiale klasse gepaard gaan. Die werkersklasleerders het 'n beperkte kode en die middelklasleerders het 'n uitgebreide kode (Bernstein, 2003:77). Die Engelssprekende middelklasleerders in ZIS funksioneer deur die gebruik van 'n uitgebreide kode omdat hulle blootgestel is aan die nodige kulturele kapitaal in hul familie. Die isiXhosa-sprekende leerders maak weer gebruik van 'n beperkte kode omdat hulle nie toegang tot die nodige kulturele kapitaal het nie. Bernstein se teorie van leerkodes kan gebruik word om die kern rol wat ZIS probeer om in die isiXhosa-sprekende leerders se opvoeding speel te verklaar.

Bernstein verduidelik hoe hierdie reproduseringsstelsel werk deur na die mikro-strukture in die samelewing te verwys. Dit sluit woongebiede, skole, klasseverskille, ekonomie en gesinne in. Die mikro-strukture het 'n impak op leerders se onderrig omdat dit die leerders se aanleer van 'n taal beïnvloed (Bernstein 2003:76). Die wyse waarop leerders 'n taal aanleer, affekteer die manier hoe hulle leer omdat leerders inligting probeer verstaan deur die taal waaraan hulle blootgestel is (Oliver, 2016:78). Daarom speel die opvoeders van ZIS 'n groot rol in die leerders se onderrig. Die opvoeders moet 'n ruimte skep waarbinne die werkersklas se leerders 'n mate van 'n uitgebreide kode kan ontwikkel deur kwaliteit isiXhosa en Engels te onderrig, maar ook terselfdertyd die middelklasleerders se uitgebreide kode verder ontwikkel. Daar is dus 'n fyn balans wat gehandhaaf moet word tydens onderrig, sodat alle leerders 'n gelyke standaard van onderrig ontvang. Die opvoeders handhaaf 'n unieke onderrigbenadering tydens die bestuur van die interessante klasdinamika.



Volgens Yosso (2005) is die samelewing 'n hiërargiese spel waar sekere leerders laer akademiese en sosiale uitkomstes as ander geniet (Yosso, 2005: 70). In ZIS is dit egter 'n realiteit. Die isiXhosa-sprekende leerders kom uit die plaaslike werkersklasgemeenskap, wat deel vorm van die plattelandse Xhosa inheemse konteks waar mense 'n hand-tot-mond bestaan voer. Die Engelssprekende leerders vorm deel van die professionele middelklas. Die plaaslike gemeenskap beskik nie noodwendig oor die nodige sosiale en kulturele kapitaal vir sosiale mobiliteit om plaas te vind nie (Yosso, 2005: 70). Dit skep 'n komplekse klas- en kultuur dinamika wat in ZIS se klaskamers uitspeel. Die Xhosa-leerders het gemeenskapskulturele rykdom omdat hulle ryk aan ervarings en plaaslike kennis is, wat gedeel kan word met die res van die klas. Die werkersklasleerders het dus uitgebreide gemeenskapskulturele rykdom en beperkte kulturele kapitaal. Die middelklasleerders het weer uitgebreide kulturele kapitaal, maar beperkte gemeenskapskulturele rykdom.

In hierdie tesis word die onderhandeling van gemeenskapskulturele rykdom en kulturele kapitaal tydens onderrig ondersoek. Hierdie navorsing ondersoek hoe die opvoeders die isiXhosa-sprekende leerders se gemeenskapskulturele rykdom en die Engelssprekende leerders se kulturele kapitaal gebruik sodat daar 'n onderhandeling kan plaasvind en die leerders se leer gevolglik verryk en verbeter word.

Volgens Payne (2005) vind die bemiddeling van kulturele kapitaal plaas as daar verhoudings gevorm word met individue van 'n ander sosio-ekonomiese klas. Die leerders bring sekere verskuilde reëls vanaf die sosio-ekonomiese klas waarin hul opgevoed word (Payne, 2005:3). Hierdie verskuilde reëls verwys na norme, konvensies en onuitgesproke gewoontes wat binne 'n spesifieke kultureel-ekonomiese klas voorkom (Payne, 2005:37). Payne (2005) stel voor dat opvoeders die verskuilde reëls van armoede verstaan om sodoende die leerders wat in armoede vasgevang is, voldoende te kan help om die nodige verskuilde middelklasreëls aan te leer om suksesvol binne die kulturele middelklas te kan funksioneer (Payne, 2005: 37). Payne (2005) is van mening dat leerders wat vanuit armoede sukses wil behaal in 'n skool vernuwing van taal, gedrag en visie moet ondergaan sodat daar 'n aanpassing plaasvind en dit in lyn is met die verkryging van skoolsukses.

ZIS funksioneer volgens die middelklas se verskuilde reëls, al word die reëls en norme nie direk onderrig nie. Vir die werkersklasleerders om sukses te behaal, moet hulle die

verskuilde reëls van die middelklas verstaan (Payne, 2005:3). Die isiXhosa-sprekende leerders in ZIS is nie in generasie-armoede vasgevang weens die afwesigheid van vermoëns nie, maar as gevolg van die land se verdeelde geskiedenis weens Apartheid. Opvoedkunde is die sleutel vir hierdie leerders om uit generasie-armoede te kom (Payne, 2005:60).

Die opvoeders van ZIS dien as die sleutel om kwaliteitonderrig aan die leerders te bied. Hulle moet die wanbegrippe in die kurrikulum oorbrug deur die Engelssprekende leerders en isiXhosa-sprekende leerders se kulturele konteks in ag te neem. Hulle het die verantwoordelikheid om die inligting op so 'n wyse aan die leerders te verduidelik sodat hulle ongeag van hul agtergrond dit makliker kan verstaan en daarmee kan aanklank vind.

Fataar (2015:160) is van mening dat opvoeders die kern tot opvoeding is omdat opvoeders en hul pedagogie 'n belangrike rol speel om die onderrig in hul klaskamers te “herkontekstualiseer”. Die term “herkontekstualiseer” verwys na die wyse om inligting beter te verduidelik deur dit in 'n ander konteks te plaas vir meer insig en begrip. Fataar (2015) verduidelik dat 'n brug hoort geskep te word tussen leerders se lewenswêreldkennis en skoolkennis sodat 'n oorbrugging kan plaasvind en gevolglik 'n meer interaktiewe benadering voortbring waarmee benadeelde studente tydens hul skoolopleiding beter mee kan aanklank vind.

Die term “pedagogiese herkontekstualiseringsveld” is weer 'n term wat deur Bernstein ontwikkel is waar daar na die klaskamer as 'n “veld” verwys word. Binne hierdie “veld” word die kurrikulum op 'n spesifieke wyse aan die leerders oorgedra, deur verskeie pedagogiese praktyke te gebruik. Die inhoud van die kurrikulum word deur die opvoeders in 'n bepaalde konteks onderrig (Fataar, 2015:160). Fataar (2015) verwys daarna dat die oordrag van inligting in die klaskamer op 'n simbiotiese wyse moet plaasvind sodat die pedagogie gemaklik sosiaal aangewend kan word. Die rede hiervoor is omdat verhoudings 'n groot rol speel tydens onderrig. Volgens Payne (2005) is opvoeding en verhoudings twee aspekte wat individue uit armoede neem. In hierdie tesis word daar nagevors hoe die opvoeders deur hul pedagogiese benaderings die uitruiling van kennis tussen die isiXhosa-sprekende leerders en Engelssprekende leerders bestuur.

Die pedagogiese benadering wat blyk vanuit die opvoeders se dinamiese onderrig van so 'n diverse groep leerders is dié van 'n plekgebaseerde pedagogie (PGP). PGP is 'n opvoedkundige benadering wat leerders se leer verryk deur aktiewe gemeenskapsgerigte leer (Sobel, 2005:8). Leerders word die vryheid gebied om saam as produseerders van kennis te werk. Dit gee aan die leerders 'n mate van eienaarskap om aktief deel te neem aan demokratiese prosesse en probleemoplossings deurdat daar aan die leerders die geleentheid gebied word om as 'n individu met die gemeenskap te skakel (McInerney, Smyth en Down, 2011:4). ZIS se pedagogiese aanslag het duidelik elemente wat die literatuur as "plekgebaseerde pedagogie" beskryf en dit is juis hierdie pedagogiese aanslag wat my beoogde studie wil ondersoek. Om dié rede is PGP die analitiese lens waarmee daar sin gemaak word van die opvoeders se pedagogie.

Volgens McInerney et al. (2011) word die plek waar leerders hulself bevind, gebruik as 'n lens waarmee hulle sin maak van hulself en hul omgewing. In ZIS is daar 'n diverse spektrum van leerders, maar die omgewing waarin die leerders hulself bevind, is die landelike omgewing van Zithulele. Van die leerders woon binne die hospitaal se gronde en ander leerders woon weer buite die hospitaal se gronde, maar al die leerders word omring deur die grasheuwels, grondpaaie, rondloperdiere, riviere en die see. Die leerders kan saam leer uit hul direkte natuurlike omgewing waarmee almal kan aanklank vind (White, 2008:5). Ek het dus beplan om die ontmoetingspunt tussen die middelklas se kulturele kapitaal en die werkersklasleerlinge se gemeenskapskulturele rykdom na te vors binne hierdie pedagogiese raamwerk. Die plaaslike omgewing dien as 'n gemeenskaplike ontmoetingspunt vir hierdie leerders sodat al die leerders kan aanklank vind by die omgewing waarin hulle hulself bevind.

'n Plekgebaseerde pedagogie gee vir die opvoeders van ZIS die geleentheid om die leerders se geografiese, kulturele en sosiale aspekte te inkorporeer en te analiseer tydens onderrig. Die unieke omgewing waarin die skool geplaas is, gee vir die opvoeders 'n kans om aan hul leerders se identiteit te skaaf. Daar word 'n platform vir die leerders gestel om verhoudinge en sosiale netwerke te bou om uiteindelik by mekaar en vanuit hul omgewing te leer (White, 2008:5). ZIS maak van die kurrikulum- en assesseringsbeleidsverklaring plus (KABV +) gebruik. Dit is 'n benoeming vir die skool se aangepaste kurrikulum om ruimte vir ander leergeleenthede te maak en dus volgens die literatuur 'n platform vir 'n plekgebaseerde benadering te skep. Die

opvoeders probeer om multidissiplinêr te onderrig sodat daar meer geleenthede vir omgewingskontak, eksperimentering, probleemoplossing en refleksie tydens onderrig gegee word (Woodhouse en Knapp, 2000:4). Hierdie tesis verklaar die opvoeders se pedagogiese aanslag deur die lens van plekgebaseerde pedagogie.

McInerney et al. (2011) is van mening dat skoolprogramme wat leerders aanmoedig om vanuit die omgewing te leer en betrokke te raak by die gemeenskap en dit te ondersteun, die leerders aan ryker kennis blootstel. Hierdie leerders bekom kennis wat gratis deur alle lede van die gemeenskap gedeel word (McInerney et al., 2011:4). Die kennis sluit kulturele en geografiese kennis in. ZIS het die skool se program aangepas om ruimte te skep vir plekgebaseerde onderrig deur dit wat buite die klaskamer is vir verrykende onderrig tot binne die klaskamer te bring (White, 2008:5). Hierdie tesis bestudeer die opvoeders se pedagogiese benadering deur die fokus op drie aspekte te plaas, naamlik meertaligheid, verweeftheid van kulture en klaskamerdinamika. Daar word ondersoek hoe ZIS te werk gaan met hierdie drie aspekte sodat suksesvolle leer, asook die onderhandeling van kulturele rykdom en kapitaal, kan plaasvind.

ZIS speel 'n kernrol in die volhoubare bestaan van die Zithulele dorp. Dit verseker dat professionele personeel oor die langtermyn kan aanbly omdat hulle kinders goeie onderrig plaaslik kan ontvang, asook uitkoms aan die kinders van die omgewing om kwaliteitonderrig te ontvang. Uit 'n opvoedkundige perspektief is die demografiese area waarin bogenoemde studie gaan plaasvind een van die laags presterende provinsies van 'n reeds lae akademies presterende land (Lemon, 2004:277). Hierdie tesis gebruik ZIS as 'n gevallestudie om die impak van die opvoeders se pedagogiese benadering op die verryking en versterking van leerders se leer met betrekking tot die onderhandeling van kulturele rykdom en kapitaal te ondersoek.

## **1.2 Navorsingsdoelstelling**

- Om die werking van Vennootskappe vir Openbare Skole in die Oos-Kaap te verstaan.
- Om die opvoeders van ZIS se pogings met betrekking tot die onderhandeling van kulturele rykdom en kapitaal te ondersoek deur die leerders se leerkodes, fondse van kennis en gemeenskapskulturele rykdom in ag te neem.

- Om die opvoeders se plekgebaseerde pedagogie as onderhandelingsmiddel tussen die leerders te analiseer en te verklaar.
- Om die uitwerking van tweetalige onderrig in 'n landelike skool soos ZIS na te vors en te verklaar.

### **1.3 Navorsingsvraag**

#### **Hoofnavorsingsvraag:**

Wat is die aard van opvoeders se pedagogie om die leerders van Zithulele Independent School se leer te verryk en te versterk?

#### **Subnavorsingsvrae:**

- 1) Hoe word die Vennootskapmodel vir Openbare Skole uitgerol in ZIS?
- 2) Wat is die aard van die opvoeders se pedagogiek rondom leerders se meertaligheid met betrekking tot plekgebaseerde onderrig en die verryking van leerders se leer?
- 3) Hoe verryk die opvoeders die leerders se leer met die handhawing van twee verweefde kulture tydens plekgebaseerde onderrig?
- 4) Watter klaskamerdinamika word deur die opvoeders opgestel en beding met betrekking tot plekgebaseerde onderrig en die versterking van leerders se leer?

## HOOFSTUK 2

### Literatuurstudie en teoretiese raamwerk

#### 2.1. Literatuurstudie

##### 2.1.1 Inleiding

'n Literatuurstudie sluit in die teorieë, metodes, konsepte en fenomene van 'n sekere studieveld (Randolph, 2009:1). In hierdie literatuurstudie bespreek ek literatuur wat reeds in die veld van opvoedkunde bestaan. Ek poog om hierdie bestaande literatuur te ontleed om 'n beter begrip te verkry van bestaande bevindinge binne my navorsingsveld. Hierdie proses verseker dat my navorsing se benadering lewensvatbaar is, omdat ek die nuwe insigte wat ek tydens die proses verkry op 'n bestaande teoretiese basis toepas (Randolph, 2009:2).

My tesis is gebaseer op my navorsingsvraag wat fokus op die opvoeders se pedagogiese benadering tot die klaskamer onderhandeling van kulturele rykdom en kapitaal. Ek ondersoek hoe hulle hulself aanpas tydens die onderrig van 'n diverse klaskamer sodat pedagogiese geregtigheid kan geskied. Pedagogiese geregtigheid verwys na 'n onderrigbenadering wat gelyke opvoedkundige geleenthede aan al die leerders bied. Hierdie literatuurstudie bring verskillende rolspelers en fasette bymekaar met die doel om 'n vollediger prentjie te skets van die pedagogiese aanslag wat nagestreef word in ZIS. Dit ondersoek ook die verskynsel van diversiteit in skole. Daar word gekyk na die verskil in leerders se agtergrond en hoe dit deur die opvoeders ondersteun word. Die onderstaande literatuurstudie voorsien die basislyn waarop my navorsing verder uitbrei.

##### 2.1.2 Die ontstaan van die skool deur die Vennootskap vir Openbare Skole

Alhoewel opvoeders sentraal is tot die studie, is die Vennootskap vir Openbare Skole 'n steunpilaar in die studie. ZIS het tot stand gekom deur hierdie Vennootskapmodel vir Openbare Skole toe te pas. Die visie om 'n skool by Zithulele Hospitaal te begin, het geleidelik oor die jare ontwikkel. Die droom het egter eers ten volle tot stand gekom toe verskeie rolspelers by die inisiatief ingekoop het. Hierdie onderskeie rolspelers het 'n vennootskap gevorm om die skool te ontwikkel en die model is gebaseer op die

Vennootskapmodel vir Openbare Skole (VOS). Ondersteuning deur die VOS-model kan verskeie vorms aanneem omdat dit afhang van wat die skool nodig en wat die ondersteuningsvennote kan bied. Die model is oorspronklik in die buiteland geïmplementeer en word as 'n nuwe ondersteuningsbenadering gesien om onderrig in Suid-Afrika te verbeter (Eyles & Machin, 2015: 1). ZIS het tydens die skool se stigtingsfase in vennootskap getree met nie-winsgewende organisasies wat ook in die omgewing van Zithulele Hospitaal gebaseer is. Die ondersteuning wat ZIS uit hierdie vennootskappe kry, is onmisbaar. Ek gaan eerstens na internasionale en daarna na nasionale gevallestudies kyk. Die doel is om 'n vollediger prentjie te skep van die werking van Vennootskappe vir Openbare Skole regoor die wêreld heen.

Oswald (2007:128) argumenteer dat die vorming van vennootskappe opvoeders, ouers, personeel en die gemeenskap toelaat om mekaar te ondersteun. Die afgelope paar jaar is daar wêreldwyd geleidelik meer klem op die beginsel van ondersteuning en samewerking deur vennootskappe tussen skole en organisasies geplaas. Dit is die geval in Noord-Amerika sowel as Europa, spesifiek Engeland en Vlaandere (Feys & Devos, 2015: 738).

Internasionaal het die stigting van VOS al verskeie volhoubare verbeteringe in skole opgelewer. In Engeland is VOS in verskeie openbare skole geïmplementeer. Ainscow en Muijs (2006) se studie het ondersoek ingestel na ses klusters van primêre en sekondêre skole in Engeland. Hierdie skole het druk ervaar om oplossings te soek en het die proses begin om vennootskappe te vorm. Die hoofrede vir hierdie spesifieke vennootskappe was om nuwe maniere in Engeland te vind om skole wat uitdagings moes oorkom, te ondersteun. Hierdie uitdagings het oor 'n wye kontinuum gestrek — van die kombinasie van leerders wat saam geplaas is tot die ouers se optrede en personeelprobleme (Ainscow & Muijs, 2006: 194). Die vennootskappe het 'n positiewe impak gehad op die skole, veral deurdat dit die skole se vermoë tot probleemoplossing verbeter het. Hierdie studie lig 'n kardinale punt van geslaagde vennootskappe uit, naamlik dat vennootskappe 'n geleidelike proses is wat oor 'n lang termyn ingestel moet word. Dit is nie 'n instelling wat vinnig kan plaasvind nie, want daar is te veel individue betrokke (Ainscow & Muijs, 2006: 193-201). ZIS-vennootskappe is nog in 'n vroeë fase en deur my studie neem ek die geleidelike proses van ontwikkeling waar.

Die Maltese Eilande het in 2008 ook hulle onderwyssisteem geherstruktureer om VOS te implementeer. Al die primêre en sekondêre openbare skole op die Maltese Eilande is in 10 klusters opgedeel. Cutajar and Bezina (2013) bied 'n gevallestudie oor Maltese skole waar klem geplaas word op spanwerk (Cutajar & Bezina, 2013:19). Verder verduidelik hierdie studie hoe skole kan baat vind by die ondersteuning van nuwingsgewende organisasies, wat 'n kernnavorsingsdoelwit van my studie is.

Daar is 'n soortgelyke projek in 2016 in die Wes-Kaap deur die WKOD geïmplementeer, wat "Collaboration Schools" genoem is. Hierdie projek is deur die Nasionale Opvoedkundige Samewerkingstrust (National Education Collaboration Trust, 2003:1) ondersteun deur befonders aan te moedig om by die projek betrokke te raak. Die projek help skole wat geleë is in minderbevoorregte gemeenskappe deur vennootskappe te stig met nie-winsgewende organisasies. Die nie-winsgewende organisasies dien as die "ondersteuningsvennoot" wat die skole ondersteun. Hierdie vennootskappe dui op die noodsaaklikheid van nie-winsgewende organisasies om die opvoedkundige sektor te ondersteun. Wat bostaande projekte egter nie aandui nie, is die kulturele gaping tussen die plaaslike gemeenskap en die Westerse nuwingsgewende organisasies. In ZIS is daar 'n interessante uitspeling van verhoudinge tussen die plaaslike gemeenskap en Westers gedrewe invloede van buite die gemeenskap.

Die Willowvale-projek, ook genoem, die Amajingq-projek, is 'n soortgelyke projek wat in 2018 in die Oos-Kaap geloods is. Hierdie pioniersprojek is geïnspireer deur die *Collaboration Schools*-model en is daarom ook gebaseer op die VOS-model. Agt skole in die Willowvale-streek (Amatola-Oos-distrik) het saam uitgereik en die nodige ondersteuning aangevra. Hierdie projek het toe tot stand gekom deurdat Axiom, 'n nuwingsgewende organisasie, in vennootskap met die skole getree het. Hierdie projek is nog in sy ontwikkelingsfase, maar het al verskeie positiewe resultate opgelewer. Van die positiewe resultate sluit in die verbetering van akademiese uitslae en die verhoogde skoolbywoning van leerders (Wolff, 2019). Die navorsing dui egter daarop dat vir die positiewe implementering van 'n VOS dit noodsaaklik is dat die kulturele, kontekstuele en institusionele probleme wat rolspelers kan ervaar, vooraf in oorweging geneem moet word.



Zithulele Independent School is die mees onlangse VOS wat tot stand gekom het in die Oos-Kaap. Daar is nog geen gepubliseerde navorsing oor hierdie projek beskikbaar nie. Die projek kom in 'n baie interessante konteks voor waar die isiXhosa-sprekende leerders en die Engelssprekende leerders sy aan sy saamwerk. Ek glo dit is van waarde om hierdie gemeenskapsgerigte skool as gevallestudie te gebruik en om die opvoeders se fasilitering van die diverse groep leerders te ondersoek. ZIS is 'n pionierskool gevul met ryk kulturele ervarings en samewerking tussen groepe leerders wie se agtergrond ingrypend verskil. Dit is 'n gepaste gevallestudie om die onderhandeling van kulturele rykdom en kapitaal in diepte te bestudeer.

Die verhouding tussen die diverse groep leerders en opvoeders van ZIS bied 'n unieke dinamika waarop hierdie tesisstudie konsentreer. Daar is 'n samekoms van verskillende werkersklas- en middelklashuisgesinne. Hierdie gesinne se kulture en gewoontes moet behoue bly tydens die integrasieproses binne die klaskamer. Die opvoeders het 'n uitdagende taak om die proses met respek tydens klasonderrig te hanteer. Delpit (1988) dui aan in haar artikel, *The Silence Dialogue: Power of pedagogy in educating other people's children*, dat daar gereeld misverstande tussen verskillende rolspelers en kulture in so 'n konteks kan plaasvind. My navorsing is gefokus op die dinamika van kulture, tale en verskillende klasse in een skoolkonteks. In ZIS is daar 'n buitengewone vlak van samewerking tussen die isiXhosa-sprekende assistente en Engelssprekende opvoeders tydens die onderrig van die diverse groep leerders. As gevolg van ons land se geskiedenis met apartheid, glo ek dit is nodig om die samewerking van verskillende kulture as betekenisvol te ag.

### **2.1.3 Die uitwerking van 'n samewerkende verhouding tussen opvoeders en assistente op klasonderrig**

Die samewerking tussen die opvoeders en assistente speel 'n belangrike rol tydens die onderrig van die leerders. Devecchi en Rouse (2010) se etnografiese studie het die vennootskap tussen opvoeders en assistente in twee skole in Engeland ondersoek. 'n Vennootskap verwys na die samewerking wat nodig is om een doelwit te bereik. Volgens Devecchi en Rouse (2010) behels hierdie samewerking wedersydse begrip oor hoe om probleme en etiese uitdagings saam deur 'n werkende verhouding op te los. Die studie toon ook die groot belang van assistente in die klaskamer aan. Dit is belangrik om te verseker dat die assistente deelneem aan die

klaskamer se besluitnemingsproses. Devecchi en Rouse (2010) is van mening dat die assistente se daaglikse rol in die klaskamer altyd as hoog geag moet word. Die opvoeders en assistente moet 'n gemeenskaplike einddoel hê om die leerders akademies en emosioneel te ondersteun (Devecchi en Rouse, 2010:96). Devecchi en Rouse (2010) se studie lig 'n belangrike argument uit wat deurgaans in die studie as 'n riglyn gesien kan word. Die Engelssprekende opvoeders en isiXhosa-sprekende assistente van ZIS kom uit twee verskillende kulturele agtergronde en het 'n unieke verhouding van samewerking. Die studie brei egter nie daaroor uit hoe om die uitdagings te bestuur van assistente wat uit 'n ander leëwêreld as die opvoeders af kom nie.

Devecchi en Rouse (2010) verwys verder in hul studie na 'n spesifieke neiging in vandag se skole waar die opvoeders as die bestuurders en die assistente as die helpers gesien word. Die assistente is slegs in die klaskamer om al die opdragte van die opvoeders uit te voer. In ZIS is daar egter 'n uitsonderlike verhouding van samewerking wat gehandhaaf word. Daar is 'n samevloeiing van die opvoeders en assistente se daaglikse take. Die opvoeders sal verantwoordelikheid neem vir lesbeplanning, maar werk dit steeds saam met die assistente uit. Hierdie unieke verhouding word gebaseer op 'n basis waar gemeenskaplike eienaarskap van onderrig geneem word. Die een weksdag is 'n isiXhosa-dag en daar word slegs isiXhosa gepraat. Die assistente neem dan leiding gedurende die dag. Die opvoeder sal dan tydens 'n isiXhosa-dag grootliks 'n assistentposisie inneem. Die volgende weksdag is dit weer 'n Engelse dag waar daar slegs Engels gepraat word onder die opvoeders se leiding. Hierdie uitruil van die assistente en opvoeders se rolle op verskillende dae bring 'n besonderse respek in die klaskamer mee en gee vir almal 'n rol van verantwoordelikheid. Deur hierdie proses van afwisseling tussen die weksdae en opvoederrolle word daar 'n gesonde dinamika in die klas geskep waar die assistente op gelyke basis met die opvoeders geplaas word.

Devecchi en Rouse (2010) beaam die noodsaaklikheid van 'n gesonde verhouding tussen die opvoeders en assistente in hul studie. In die twee skole in Engeland wat hulle bestudeer het, is daar 'n ruimte geskep waar die assistente en opvoeders kennis, opdragte en hulpbronne kon deel (Devecchi en Rouse, 2010:95). Die opvoeders het ook professioneel opgetree en die assistente as opvoeders aangespreek. Dit het 'n groot invloed gehad op die assistente se identiteit in die klaskamers en het hulle

bereidwilligheid om deel te neem en saam te werk aan klasaktiwiteite verhoog (Devecchi en Rouse, 2010:97). Ek neem dit ook waar in ZIS, waar die opvoeders en leerders ook na die assistente as opvoeders verwys. Opvoeders en assistente kan mekaar op verskeie maniere ondersteun.

Devecchi en Rouse (2010) se studie kom neer op die feit dat die assistente en opvoeders mekaar as kundige en bevoegde spanmaats moet ag. My studie ondersoek in diepte hoe die opvoeders en assistente saamwerk om die leerders van ZIS te ondersteun om akademies en sosiaal te ontwikkel. Daar is egter sekere aspekte wat Devecchi en Rouse (2010) se studie nie bevat nie en wat ZIS as gevallestudie net nog meer besonders maak. Een van hierdie aspekte is die feit dat die opvoeders van ZIS afhanklik is van die assistente se toegang tot die plaaslike gemeenskap. Die rede hiervoor is omdat die assistente vanuit die omgewing kom. Die assistente is deel van die plaaslike gemeenskap en kan byvoorbeeld makliker toestemming van die plaaslike stamhoof verkry om grond te bekom om eiendom op te bou. Die assistente het reeds 'n belangrike rol gespeel deurdat hulle in 2018 guns vanaf die plaaslike gemeenskapsraad verkry het wat tot gevolg gehad het dat die skool kon uitbrei. Hierdie verhouding gebaseer op guns kom algemeen in die Oos-Kaap, spesifiek die Transkei voor, omdat die area in 'n voormalige tuisland geleë is en sommige areas, soos Zithulele, steeds vandag nog onder beheer is van 'n stamowerheidstelsel (Wotshela, 2009: 143).

#### **2.1.4 Die verskil in leerders se agtergronde**

Die landelike gebied van Zithulele se inwoners oorleef deurdat die meerderheid bestaansboere is. Daar is wel ook 'n geleidelike afname in die afhanklikheid van landbou en ander produksie in die area (Wotshela, 2009: 158) en die mense kry swaar as gevolg van 'n hoë werkloosheidsyfer in die gebied. Geweldig baie van die ouers is nie in staat om finansieel vir hulle kinders te sorg nie en maak slegs staat op die toelaes wat deur die staat voorsien word. Die Oos-Kaap is die provinsie in Suid-Afrika waar die bevolking die hoogste persentasie toelaes vanaf die staat ontvang (Hall, 2013:93). Dit is wat ZIS so 'n buitengewone gevallestudie maak. Die leerders se voogde of ouers strek vanaf 'n werklose ouer wat afhanklik is van 'n maandelikse toelae tot 'n dokter wat 'n genoegsame salaris by die staat verdien. Dit skep reeds 'n diverse dinamika, sonder om eers die kulturele verskille in ag te neem.

Die sosio-ekonomiese agtergrond van ouers het 'n uitwerking op hul kinders. Die sosiale posisie waarin die ouers geplaas word, speel 'n rol in hul kinders se opvoeding. Livingstone en Sawchuk (2000) dui aan dat die kinders van werkende ouers wat in professionele bestuursposisies is, vier keer meer geneig is om universiteitsgrade te verwerf as kinders van industriële werkers. Hierdie uitkoms het 'n tragiese uitwerking op arm landelike areas wat daaglik spook met die negatiewe gevolge van werkloosheid in die gemeenskap. Die ouers werk elke dag om hulle gesin se basiese behoeftes te bevredig en baie ander is werkloos. Dieselfde sosio-ekonomiese uitkyk kan dan maklik aan hulle kinders oorgedra word. Die klein persentasie leerders vanuit die werkersklas wat wel universiteit toe gaan, keer gewoonlik nie na hierdie area terug wanneer hulle gekwalifiseer is, om wel terug te ploeg in die omgewing nie (Livingstone en Sawchuk, 2000:132). Dit is 'n groot uitdaging wat ZIS poog om aan te spreek.

ZIS bestaan gevolglik uit 'n ryk kombinasie van swart plattelandse leerders vanuit 'n arm Afrika tradisie-gesentreerde area en meestal wit leerders vanuit 'n goeie finansiële Westers gesentreerde area. Die swart leerders se families is al lank gevestig in hierdie landelike area, teenoor die meeste van die wit leerders wie se families vanuit die stede hiernatoe getrek het as gevolg van hul ouers wat by die hospitaal begin werk het. Hierdie leerders wil saam leer en sosiaal ontwikkel. Volgens sekere sosioloë het twee sodanig verskillende groepe, soos wat voorkom in die ZIS se klaskamers, verskillende eienskappe. Bourdieu (1984) is van mening dat hierdie eienskappe skole kan beïnvloed en kan gevolglik daartoe lei dat sekere leerders bevoordeel of benadeel word.

Die opvoeders van ZIS het 'n groot verantwoordelikheid om al die leerders vanuit die middelklas en werkersklas te laat groter droom en aan te moedig om hard te werk, sodat hulle eendag gekwalifiseerd kan wees om aktief aan die werksmag deel te neem. Die opvoeders moet die leerders gewoond maak aan die moderne stelsel wat in die wêreld funksioneer (Livingston en Sawchuk, 2000:136). Hierdie is 'n interessante aspek van my navorsing, waar ek die opvoeders se onderrigpedagogie en klaskamerdinamika onder die vergrootglas plaas.

### **2.1.5 Die ongelyke akkommodering van leerders in skole**

Leerders vanuit die werkersklasgemeenskappe is geneig om die middelklasgerigte skoolomgewing soms uit voeling met hul agtergrond te vind (Dumais, 2005:422). Die

leerders voel nie gemaklik binne die ruimte van onderrig nie, omdat hulle nie noodwendig aanklank daarmee kan vind nie. Die werkersklasleerders se nodige aanpassing by formele skoolonderrig kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat hulle alledaagse praktyke nie altyd deel van die skoolomgewing vorm nie (Fataar, 2012:52).

Thomson en Hall (2007) het 'n gepaste metafoor saamgestel, naamlik “virtuele skooltas,” waarmee hulle verduidelik dat leerders skool toe kom met virtuele skooltas gevul met ervaringe en kennis vanuit hulle gemeenskappe. Die skole gebruik egter net die kennis van sommige leerders se virtuele skooltas wat slegs die dinamika van 'n middelklasskoolsisteem ondersteun. Sommige leerders word dus meer deur die skoolsisteem bevoordeel as ander. Die rede hiervoor is omdat die leerders wat klaar die gepaste kapitaal in hul “virtuele skooltas” het, die leerders is wat die geleenthede kry om tydens onderrig te ontwikkel. Die ander leerders se virtuele skooltas se inhoud bly egter onderbenut. Dit lei daarna toe dat sekere van die leerders 'n ryker akademiese ervaring as ander geniet (Thomson en Hall, 2007: 3). Hierdie verskynsel dra by tot die verskillende ervarings wat werkersklas- en middelklasleerders gewoonlik daaglik ervaar.

### **2.1.6 Kultuur van mag**

Delpit (1988) wys die verskil tussen werkersklashuisgesinne en middelklashuisgesinne uit. Sy verwys na die middelklas as die kultuur van mag omdat dit die ouers en leerders in 'n sekere gesagsposisie in die samelewing plaas (Delpit, 1988:286). Opvoeders kan nie die huisgesinne verander of verwag dat ouers vanuit die verskillende klasse dieselfde gaan optree nie. Ek stem saam met Delpit (1988) dat opvoeders moet verstaan dat nie alle ouers deel van die kultuur van mag is nie en daarom nie noodwendig volgens die reëls en kodes, wat algemeen aanvaar word in die middelklaskultuur, optree nie. Ek ondersoek hoe die opvoeders met die werkersklasouers en -leerders kommunikeer omdat ek glo dat alle partye by mekaar kan leer (Delpit, 1988:286).

Delpit (1988) argumenteer dat werkersklas- en middelklasomgewings en -ervarings verskil. Sy argumenteer dat die omgewings verskil omdat elke omgewing volgens 'n bepaalde groep kodes of reëls funksioneer. Die middelklas- en die werkersklasgemeenskappe het elk verskillende taalgebruike en gewoontes

waarvolgens hulle funksioneer. Delpit (1988) dui aan dat sekere kodes en reëls individue toelaat om magsposisies te geniet. Dit is waarom ek geïnteresseerd is om die bemiddeling van kulturele rykdom en kapitaal te ondersoek omdat die leerders sekere kodes en reëls moet aanleer om binne die skool te funksioneer.

Delpit (1988) dui aan dat skoolopvoeding leerders voorberei vir die werk wat hul eendag gaan betree. Sy voer aan dat skoolonderrig direk gekoppel word aan mag omdat 'n individu se werk hul ekonomiese status bepaal (Delpit, 1988:283). Ek stem saam met Delpit (1988) en daarom glo ek dit is belangrik dat die werkersklasleerders die middelklas se verskuilde reëls en kodes aanleer tydens onderrig. Die rede hiervoor is sodat die leerders in die toekoms hulself in 'n magsposisie binne die middelklas kan handhaaf. Volgens my mening dui Delpit (1988) 'n baie belangrike aspek aan wanneer sy sê dat die kultuur van mag behoue bly by die wat dit reeds bekom het. Dit lei daartoe dat sekere leerders skool toe kom met 'n kulturele agtergrond wat met skoolleer strook. Dit is waarom ek geïnteresseerd is in die onderrig van ZIS omdat dit leerders met verskillende geskrewe en gesproke taalkodes akkommodeer met die hoop om vir hulle suksesvolle toegang tot die wyer wêreld te bied (Delpit, 1988:285).

Bourdieu (1977) se opinie is dat skole in die hoofstroomkurrikulum hoofsaaklik op kennis fokus, waarby die middelklasleerders aanklank vind. Die skoolkurrikulum is sterk belyn met die kapitaal, kodes en kennis van hierdie tipe leerders. ZIS onderrig die hoofstroom-skoolkurrikulum (KABV) maar op 'n aangepaste wyse, sodat alle leerders betrokke bly by die onderrig om te verseker dat sommige leerders nie vervreem word deur die opvoedkundige prosesse nie. Deur die wyse waarop ZIS onderrig, baan hulle die weg vir ander skole om ook op so 'n wyse te onderrig. Ek vors ZIS se pedagogiese benadering in diepte na, omdat die skool as 'n gevallestudie gebruik kan word vir ander skole om by te leer. Dit is wel 'n skool geleë in 'n landelike area, maar dieselfde kurrikulum en uitdagings kom landwyd voor, want daar is in elke klas leerders en ouers vanuit verskillende huishoudelike omgewings betrokke. Selfs al kom hulle uit dieselfde magsgroep, het elke huishouding sy eie gewoontes en reëls wat in ag geneem moet word tydens klasonderrig en kommunikasie met die ouers.

### **2.1.7 Die effek van die leerders se huishoudelike agtergrond op hul skoolonderrig**

Bourdieu (1984) argumenteer verder dat leerders se begrip van hulle persoonlike potensiaal ontwikkel op grond van dit waaraan hulle blootgestel is, sowel as hul klasposisie in die samelewing. Leerders besef mettertyd waartoe hulle in staat is en ontwikkel aspirasies daarvolgens. Byvoorbeeld, werkersklasleerders sal hulself ag om in die toekoms steeds deel van die werkersklas te wees. Dus word leerders se ingesteldheid teenoor opvoeding in hul vroeë ontwikkelingsjare beïnvloed, o.a. deur gewoontes, interaksies en gebruike waaraan hulle deur hul omgewing en sosiale strukture blootgestel is (Dumais, 2005:421). Dit is waarom hierdie studie oor ZIS van kardinale belang is. Ek kyk hoe die opvoeders poog om die leerders se kulturele blootstellings en agtergrond te gebruik om die leerders 'n positiewe ingesteldheid teenoor hulself en hul toekoms te laat ontwikkel. Ek vind dit ook interessant om te kyk hoe die opvoeders die leerders se persoonlike ingesteldheid teenoor werkersklas en middelklas aanspreek.

Die uitwerking van die leerders se kulturele en huishoudelike agtergronde op hul skoolonderrig vind plaas in sowel plaaslike as internasionale skole. Polesel (2010) se studie ondersoek die leerders se familie en opvoedkundige agtergronde wat inwerk op hulle akademiese uitslae. Volgens Polesel (2010) is daar sosiale patrone van ongelyke opvoedkundige uitkomstes wat in die verskillende streke van Italië voorkom. Die navorsing deur PISA (Program for International Student Assessment) wys dat universiteitsgraduandi se uitslae hoër in die noorde as in die suide van Italië is. Polesel (2010) argumenteer egter dat dit as gevolg van die gebrek aan kulturele kapitaal in die suide is. Redes hiervoor is die lae deelname van vroue in die arbeidsmark, asook hoër werkloosheid van jong mense in die suide van die land. Dit veroorsaak gevolglik die verhoogde afwesigheid van opgevoede ouers in die leerders se opvoedkundige proses.

Hierdie afwesigheid lui weer tot 'n groter druk op en afhanklikheid van formele opvoeders om wel te verseker dat die leerders genoegsame onderrig en blootstelling ontvang (Polesel, 2010:183). Die Oos-Kaap is een van die laags presterende provinsies in Suid-Afrika (Lemon, 2004:277). My studie poog nie net om die invloed van leerders se kultuur en agtergrond na te vors nie, maar ook hoe die opvoeders dit



handhaaf en daarmee omgaan tydens onderrig. Dit is belangrik om bogenoemde navorsing in ag te neem vir my studie aangesien dit daarop dui dat die werkersklas isiXhosa-sprekende leerders ook kwaliteitonderrig vanaf ZIS nodig het, omdat hulle nie noodwendig die akademiese blootstelling vanuit hulle huishoudelike omgewings ontvang nie.

### **2.1.8 Gesinsbetrokkenheid by leerders se skoolonderrig**

Die etnografiese studie wat onderneem is deur Symeou in 2007 in twee skole in Ciprus is relevant tot my studie. Sy studie fokus op die samewerking tussen die opvoeders en die leerders se families in Ciprus, Griekeland (Symeou, 2007:747). Die studie toon dat al die deelnemende ouers, ongeag hul agtergrond, hul kinders se opvoedkundige vordering hoog op prys stel. Die deelnemende ouers in hierdie studie ondersteun hulle kinders op verskillende wyses en toon ook verskillende mates van samewerking teenoor die skool (Symeou, 2007:747). Die studie dui die uitwerking van die leerders se huishoudelike omstandighede op hul opvoedkundige ontwikkeling aan (Symeou, 2007:476).

Volgens Symeou (2007) kan die leerders se huishoudelike omstandighede die verskillende vlakke van gesinsbetrokkenheid by skole beïnvloed. Die ouers se kennis van die onderwysstelsel en hulle vermoë om dit tot voordeel van hul kinders aan te wend, wissel tussen die sosiale klasse. Die middel- tot hoërklasfamilies in hierdie studie is in staat om hul kinders se opvoedkundige proses te verbeter en te mobiliseer deur hul status, sosiale konneksies en kapasiteit wat tot hul beskikking is, te gebruik. Hierdie ouers is ook bekend met die kurrikulum sowel as met hulle kinders se opvoedkundige probleme. Die middel- tot hoërklasfamilies is ook meer geneig om die samewerking tussen hulle en die skool uit te daag deur ander kenners te nader.

Volgens die studie is die ouers vanuit die werkersklas weer meestal deur die skoolsisteem geïntimideer. Hulle voel nie altyd in staat om hul kinders te help met skoolgerigte take nie omdat van hulle self nog nie voldoende onderrig ontvang het nie (Symeou, 2007:475). Hierdie verskil in optredes kan toegeskryf word aan hulle agtergrond. Families wat die nodige opvoedkundige hulpbronne het, is in staat om hulle kinders volgens die verwagtinge van die skool te ondersteun. Hulle het die vaardighede, kennis en selfvertroue om hul kinders volgens die skool se riglyne verder



te onderrig. Dit skep weer 'n goeie samewerking tussen die opvoeders en ouers. Ek is tydens my observasies bedag daarop dat ek moontlik baie meer interaksie tussen die Engelssprekende ouers en opvoeders gaan waarneem as die isiXhosa-sprekende ouers en opvoeders.

Dit het duidelik na vore gekom in Symeou (2007) se studie dat families van verskillende agtergronde hul kinders op verskillende wyses ondersteun (Symeou, 2007:484). Dit is 'n baie belangrike aspek wat ek in my navorsing in ag neem. Die isiXhosa-sprekende leerders se ouers is nie almal in staat om hul kinders se akademiese ontwikkeling te ondersteun nie, maar wel hul kinders se leer te verryk met praktiese en kulturele kennis. Hierdie kennis verwys na baie inligting, insluitend kennis oor die plaaslike natuur, diere, boerdery, huishoudelike take, geloof en tradisies. Die Engelssprekende leerders se ouers is weer meestal akademies gevorderd en wel in staat om hul kinders akademies te ondersteun, maar bied nie noodwendig kennis vanuit die omgewing nie. Hierdie kinders word tot 'n mindere mate deur die plaaslike kultuur, taal, gesegdes en gebruike grootgemaak. Daar is in my studie ook 'n soortgelyke uitspeling tussen die Engelssprekende ouers en die isiXhosa-sprekende ouers. Middelklasleerders lees saam met hulle ouers storieboeke. Die werkersklasleerders se ouers is meestal ongeletterd en het ook nie storieboeke om saam met hulle kinders te lees nie. Daar word eerder staaltjies vertel as wat dit gelees word. Die werkersklasleerders kry egter die geleentheid om handige vaardighede aan te leer wat nie noodwendig akademies ingestel is nie. Die kinders jaag byvoorbeeld saam met hulle ouers die beste aan of pluk en verwerk saam met hulle die mielies.

Symeou (2007) se studie steun my navorsing deur ook aan te dui dat daar 'n verskil in die leerders se agtergronde is wat gevolglik na die skole oorspoel. Dit beweeg vanaf die leerders se huise tot in die klaskamers. Ek stem saam met Symeou (2007) dat opvoeders nie die ouers as homogene groepe kan sien nie. Die ouers is divers en kom vanuit verskillende agtergronde en nie almal het dieselfde rolle om te vervul in die samelewing nie. Dus kan die opvoeders ook dan die leerders se verskillende vermoëns en vaardighede verstaan deur hul agtergrond en huishoudelike omstandighede in ag te neem, sodat 'n brug tussen die skool en die leerders se huishoudelike ervaringe gebou kan word (Symeou, 2007:846). My studie vors hierdie

verskynsel verder na deur die opvoeder se pedagogiese benadering rakende die onderhandeling tussen die leerders se agtergronde te ondersoek.

### **2.1.9 Die aanpassing van die skoolkurrikulum om leerders maksimaal te onderrig**

Zipin (2013) teoretiseer oor hoe opvoeders die gemeenskap deel van 'n skool se kurrikulum kan maak deur die omgewing deel van die leerproses te maak. Zipin (2013) moedig 'n pedagogiese benadering aan wat deelnemende en inklusiewe onderrig vir diverse sosio-kulturele groepe bied. Leerders moet intellektueel ontwikkel word deur die aanbieding van die kurrikulum dat dit daartoe lei dat die leerders op 'n betekenisvolle wyse geleidelik aanklank by die werk vind. Zipin (2013) argumenteer dat dit slegs kan gebeur as die opvoeders die leerders se lewenskennis tydens onderrig in ag neem. Die leerders se leefwêreld, wat hul buite die skool ontwikkel, word dan deel van die onderrigproses. Dit skep gevolglik 'n klaskameromgewing waar daar geen ruimte vir gemarginaliseerde sosiale posisies geskep word nie (Zipin, 2013:5).

Zipin (2013) se argument is gegrond op 'n gevallestudie van 'n Australiese navorsingsprojek waar leerders vanuit 'n arm nedersetting gevra is om kleibeelede van hulle leefwêreld te maak. Die leerders is toe verder uitgenooi om hulle kleibeelede wat gebaseer is op hul lewenservaring, te deel met die res van die klas. Hierdie aktiwiteit inkorporeer die leerders se huishoudelike agtergrond en kennis tydens 'n taalles as ook 'n kunsles. Die leerders word terselfdertyd onderrig oor hoe om 'n storielyn te ontwikkel terwyl hulle visueel en mondelings hulself uitbeeld.

Hierdie gevallestudie se aktiwiteite het tot betekenisvolle dialoë gelei waar die leerders vanuit mekaar se kulturele agtergrond kon leer. Daar is ook 'n platform geskep waar leerders vir mekaar kon raad gee. Die leerders het emosioneel en sosiaal ontwikkel terwyl akademiese onderrig steeds plaasgevind het. Gevolglik het die gesamentlike onderrigproses van beelde, stories, tekste en dialoë die leerprosesse se inklusiwiteit en deelname tydens die klasonderrig bevorder. Hierdie is 'n voorbeeld van onderrig waar die opvoedkundige ervaring oor die leerders gaan en waar hul eie lewenservaring sentraal tot leer gebruik word (Zipin, 2013: 3). Daar word 'n brug tussen die leerders se leefwêreld en skoolleer gebou ongeag hulle agtergronde.

### 2.1.10 Die uitwerking van armoede op leerders se skoolonderrig

Payne (2005) bespreek 'n paar redes vir generasie-armoede in haar boek, *A Framework for Understanding Poverty*. Generasie-armoede verwys na die verskynsel waar armoede van een generasie na die volgende voortduur sonder dat daar 'n deurbraak na die middelklas plaasvind. Een rede daarvoor is die leerders se onvermoë om te verstaan hoe om hulself te handhaaf in 'n omgewing wat deur die middelklas oorheers word. Die leerders vind dit uitdagend om by hulle wyse van praat, roetines, verstaan van tyd en besittings aan te pas. Daar word 'n onderliggende verwagting op leerders geplaas om hulself op 'n ander manier te bestuur in 'n ruimte waar die middelklas heers.

Die ander rede is die leerders se onvermoë om die middelklas se taalregister te gebruik omdat die werkersklasleerders nie blootgestel word aan 'n formele taalregister by hulle huise nie. Die leerders beskik meestal nie oor die nodige woordeskat, kennis en sinskonstruksies om 'n formele register te kan handhaaf nie. Dit is ook vir die leerders uitdagend om stories in die korrekte volgorde te vertel. Die leerders word meestal benadeel in die skryf van die nasionale eksamen omdat dit slegs in formele taal opgestel word. Die gebruik van 'n formele taalregister word gesien as 'n algemeen aanvaarde gebruik deur die middelklas en dit kan byvoorbeeld 'n individu benadeel as hy of sy in 'n formele onderhoud vir 'n goedgebetaalde werk moet aansoek doen (Payne, 2005:28).

Ek stem saam met Payne (2005) dat die opvoeders sekere middelklasgewoontes en -gebruike aan al die leerders op 'n natuurlike wyse moet modelleer. Die rede hiervoor is dat die leerders sodoende blootgestel word aan die middelklas se manier van dinge doen sodat hulle moontlik makliker uit generasie-armoede kan beweeg. Die voorbeeld moet aan die leerders gegee word sonder om sekere leerders te laat voel dat daar teen hulle gediskrimineer word. Die leerders word gevolglik in 'n warm sosiale ruimte geplaas waar hulle op hulle eie pas, as hulle wil, nuwe gewoontes kan aanleer. Op hierdie wyse kan al die leerders van ZIS gemaklik binne die middelklas verkeer as toekomstige geleenthede dit van hulle sou verwag. Payne (2005) dui wel nie aan hoe opvoeders in 'n landelike area beide werkersklas- en middelklasleerders deur 'n spesifieke pedagogie gesamentlik kan onderrig nie. Ek vind dit insiggewend om te ondersoek hoe die opvoeders van ZIS die uitdagende taak hanteer.

Nie almal stem egter saam met Payne (2005) se raamwerk nie en haar boek word deur verskeie individue gekritiseer. Volgens Gorski (2008) skep Payne (2005) se raamwerk 'n onderdrukkende en negatiewe stereotipiese prent van mense in armoede. Hy argumenteer ook dat Payne (2005) se raamwerk nie opvoeders uitdaag om te verander nie deur eerder die leerders as die probleem te sien wat verander moet word (Gorski, 2008:135). Gorski (2008) lig belangrike punte uit, maar dit is nie noodwendig van toepassing op ZIS se opvoeders nie. Die opvoeders van ZIS ondersteun en gebruik die verskillende vaardighede, kennis en insig wat beide die werkersklas- en middelklasleerders klaskamer toe bring. Ek bestudeer ZIS se opvoeders se pedagogiese benadering en hoe hulle spesifiek die verweefdheid van kulture, meertaligheid en klaskamerdinamika handhaaf tydens klasonderrig. Die rede hiervoor is om 'n beter begrip te kan kry van hoe die opvoeders al die leerders op 'n gelyke vlak hanteer en of hulle die leerders se bates vanuit hulle diverse agtergronde tydens onderrig in ag neem.

#### **2.1.11 Pedagogiese geregtigheid deur die koppeling van lewenswêreldkennis en skoolkennis**

Fataar (2012) spreek die noodsaaklikheid vir pedagogiese geregtigheid aan waar die werkersklasleerders se lewenswêreldkennis inskakel by die skoolkennis, sodat die leerders op 'n pedagogiese vlak aanklank kan vind by hul skoolopvoeding. Fataar (2012) argumenteer dat werkersklasleerders soms teenkanting toon teen skoolonderrig omdat hulle kulturele en huishoudelike agtergrond nie altyd in ag geneem word tydens onderrig nie. Hy stel voor dat die pedagogiese praktyke van opvoeders regverdig en verteenwoordigend is van dit wat die leerders kultureel in die skool voorstel, sodat daar gevolglik produktiewe skoolbetrokkenheid kan wees (Fataar, 2012: 52). ZIS bestaan uit omtrent die helfte middelklas- en die helfte werkersklasleerders. Ek stem saam met Fataar (2012) dat die opvoeders hulle pedagogiese benadering moet aanpas sodat alle leerders ten volle intellektueel, sosiaal, emosioneel en fisies ontwikkel kan word. Dit word nagevors deur te kyk hoe die opvoeders van ZIS omgaan met hul klaskamers se verweefdheid van kulture, klaskamerorganisasie en meertaligheid.

Fataar (2012) dui die noodsaaklikheid vir skole aan om 'n ruimte te skep waar daar kulturele en intellektuele bemiddeling kan plaasvind sodat werkersklasleerders ook

daarby kan aanklank vind en nie net middelklasleerders nie. Fataar (2012) lig die probleem uit dat werkersklasleerders die “verkeerde” kulturele kapitaal het en dat dit nie skakel met die skole se kodes nie. Die skole se kurrikulum skakel nie met die konteks van werkersklasleerders se gemeenskappe nie. Hierdie misbelyning van kulturele kapitaal kan veroorsaak dat leerders die opvoedkundige sukses misloop en toekomstige werkseleenthede verbeur (Fataar, 2012:55). Ek stem saam met Fataar (2012) dat die opvoeders ’n verbeterde onderrigomgewing kan skep waar die leerders betekenisvolle leer kan geniet. ZIS is wel ’n skool wat daarna streef om ’n verwelkomende en bemiddelende ruimte te skep vir sowel werkersklas- as middelklasleerders in ZIS.

Fataar (2012) verwys ook na die sogenaamde pedagogiese herkontekstualiseringsveld van skole se kennissisteem waar opvoeders ’n konseptuele brug kan skep tussen die leerders se lewenswêreld en skoolkodes (Fataar, 2012:54). Fataar (2012) daag opvoeders uit om die gaping in skole se skoolkultuur tydens onderrig in die klaskamers te verander (Fataar, 2012:56). Dit is wel ’n uitdagende taak om die pedagogiek te konseptualiseer omdat dit by die kruising van die produksie van kennis en die reproduksie van kennis geleë is. Die kruising kan beskou word as die klaskamer se bemiddelingsruimte waar die kennis tydens onderrig gekontekstualiseer word om sodoende ’n inklusiewe leerruimte te skep (Fataar, 2012:57). Die opvoeders van ZIS het die land se skoolkurrikulum (KABV+) aangepas om die werkersklas- en middelklasleerders op ’n kulturele en intellektuele vlak betrokke te hou tydens klasonderrig. Hierdie tesis probeer uitpluis hoe hierdie nuut geskepte skoolomgewing werk, en of hul wel alle leerders se leer versterk deur suksesvolle onderrig.

### **2.1.12 Die uitspeel van leerkodes op leerders se leer**

Volgens Bernstein (2003) het leerders verskillende taalvermoëns. Hy argumenteer dat hierdie vermoëns in ’n uitgebreide en beperkte kode verdeel kan word. ’n Uitgebreide kode verwys na die besit van woordeskat en inligting wat oor ’n wye kontinuum strek. Dit is die skakel tot uitgebreide betekenis en kennis. Hierdie kodes is nie altyd as algemene kennis vir alle leerders bekend nie. Tydens skoolonderrig word die leerders geleidelik blootgestel aan ’n breër woordeskat. Hierdie proses word bepaal deur die verhouding tussen die leerders en die opvoeders sowel as die regulerende diskoerse.

Die proses word ook geleidelik deur die manier waarop die onderrig opgestel is en die mate van beheer wat die opvoeders en leerders oor die klaskamerinteraksie sowel as inhoud het (Barret, 2017: 1260).

Volgens Kelly (2014) word opvoeders voorsien van 'n sekere stel aannames wat hulle tydens onderrig volg om gevolglik die leerders tot by 'n uitgebreide kode te begelei. 'n Opvoeder wat poog om haar leerders se taalvermoëns te ontwikkel is me. Ryan wat tien- tot elfjarige leerders van Mason Laerskool in Saltmarsh, New York, onderrig. Barret (2017) het me. Ryan se onderrigbenadering in diepte bespreek in sy artikel getiteld *Bernstein in the urban classroom: a case study*. Die Laerskool Mason se leerders kom meestal vanuit die werkersklasgemeenskap en hulle huishoudelike ervaring is tipies ver verwyderd van die diskoers wat in die skool voorkom. Die opvoeders probeer deurgaans die verhouding tussen die skool en omliggende gemeenskappe bevorder deur die leerders se kennis en ervaring van buite in die klaskamer toe te laat (Barret, 2017:1262).

Me. Ryan se leerders presteer baie beter as hulle eweknieë in die skool se ander grade. Die leerders geniet die onderrig wat tydens klastyd aangebied word. Party van die leerders gaan ook later universiteit toe (Barret, 2017:1259). Die rede hiervoor is dat me. Ryan die leerders op 'n ander manier as die ander opvoeders in dieselfde skool onderrig. Sy poog om 'n uitnemende klaskameromgewing te skep waar die werk vir die leerders insiggewend is. Haar onderrigbenadering behels die gebruik van wat in die literatuur as 'n horisontale en vertikale diskoers beskryf word (Bernstein, 2000: 157). Die horisontale diskoers verwys na die leerders se kennis wat hulle buite die konteks van die klaskamer verkry. Dit is hulle lewenswêreldkennis — die ervaringe, kennis en insig wat hulle deur die jare in hulle gemeenskappe op 'n informele basis opgebou het. Die vertikale diskoers verwys na die skoolkennis wat die leerders tydens skoolonderrig opbou. Dit is die akademiese kennis wat hulle in 'n meestal formele omgewing aanleer. Me. Ryan bring die leerders se horisontale kennis vanuit hulle alledaagse lewens tot in die klaskamer en koppel dit dan aan die skoolkennis om dit deel te maak van die onderrigproses. Die leerders se verskeidenheid van kennis en ervaringe kom bymekaar om 'n beter begrip van die wêreld te ontwikkel. Die leerders se onderrig word verryk en verdiep deur die twee diskoerse by mekaar te bring (Fataar, 2012:62).

Me. Ryan stap die ekstra myl saam met haar leerders om aan hulle 'n ryk onderrigervaring te bied. Sy werk hard om hulle aan soveel as moontlik bloot te stel. Dit sluit in besoeke by die leerders aan huis sodat sy hulle huishoudelike omstandighede beter kan verstaan. Me. Ryan het haar persoonlike tyd gebruik om die leerders soveel as moontlik te ondersteun. Sy neem ook die leerders op uitstappies na die plaaslike universiteit toe. Die blootstelling aan die universiteit het die leerders geïnspireer om hard te werk. Hulle het besef dat die moontlikheid om eendag universiteit toe te kan gaan en te studeer, 'n tasbare realiteit is. Die blootstelling het die leerders vanuit die werkersklasgemeenskappe ondersteun om 'n uitgebreide kode te betree omdat hulle bekendgestel is aan nuwe kennis wat leerders vanuit die middelklas as algemene kennis sou beskou (Barret, 2017: 1266).

Ek stem saam met Barret (2017) dat die ongelyke verhoudings tot skoolonderrig aangespreek moet word. Bernstein (1990) is van mening dat opvoeders die skoolsisteem van binne na buite moet verander. Sy voorstel is dat die opvoeders meer op die verhoudinge binne die skool moet fokus. Me. Ryan is 'n uitstekende voorbeeld hiervan. Hierdie navorsing ondersoek of die opvoeders van ZIS ook die leerders onderrig deur 'n vertikale en horisontale diskoers te volg. Die opvoeders van ZIS is landelik en nie stedelik geplaas nie, maar me. Ryan se benadering tot onderrig en leer kan steeds in gedagte gehou word tydens die analisering van ZIS se pedagogiese benadering. Die opvoeders van ZIS word ook uitgedaag deur 'n diverse klaskamer waar van die leerders oor 'n beperkte kode beskik en ander weer oor 'n uitgebreide kode. Hierdie tesis bestudeer hoe die opvoeders van ZIS binne die gegewe skoolkurrikulum (KABV) al die leerders intrek by die onderrigproses. Die tesis fokus ook hoe die leerders blootgestel word aan nuwe ervarings sodat die isiXhosa-sprekende leerders sowel as die Engelssprekende leerders se taalvermoëns versterk kan word met die hoop dat hulle eendag 'n ryk akademiese toekoms kan geniet.

### **2.1.13 Fondse van kennis**

Livingston en Sawchuk (2000) argumenteer dat teoretici se verduideliking van kulturele reproduksie en ongelykheid in institusionele instansies 'n eendimensionele beskrywing is. Hulle redeneer dat hierdie teoretici slegs funksionele verduidelikings en nie akkurate beskrywings daarvan gee nie, aangesien hulle dit nie verduidelik met die verskeie vorms van variasie waarin dit voorkom soos die kreatiewe kulturele gebruike



en onafhanklike kulturele leeraktiwiteite nie (Livingston en Sawchuk, 2000:125). Dit is 'n veelseggende standpunt wat Livingston en Sawchuk (2000) maak en daarom is ek van opinie dat ZIS se pedagogiese benaderings nie ondersoek kan word sonder om die leerders se fondse van kennis in ag te neem nie. Ek glo deur fondse van kennis in ag te neem, die leerders se kreatiewe kulturele gebruike en onafhanklike kennis deel vorm van die ryk dinamiese studie.

Fondse van Kennis (FvK) is 'n konsep wat ook klem op die belangrikheid van kennis en vaardighede vanuit die huishoudelike omgewing plaas. Die FvK-benadering dui daarop dat 'n kurrikulum opgebou moet word rondom die ervaring en kennis vanuit leerders se leefwêreld en dat die opvoeders die leerders by die leerproses betrek. Die rede hiervoor is sodat 'n diverse groep leerders se persoonlike-kennisbates as pedagogiese bates benut kan word (Zipin, 2013:5). Die opvoeder gebruik die verskillende aspekte wat elke leerder na die klaskamer bring om gevolglik 'n ryk onderrigervaring vir die leerders te bied. Klaskameronderrig kan om dié rede bevorder word as opvoeders meer van hul leerders se huishoudelike omgewing af weet, soos wat Barret (2014) in sy studie oor me. Ryans reeds aangetoon het.

González, Andrade, Civil en Moll (2001) ondersoek in hul etnografiese studie die impak wat FvK op die onderrig van wiskunde in diverse gemeenskappe het. Hulle het 'n navorsingstudie geloods om die aard van wiskundige gemeenskapskapitaal te konseptualiseer. Die studie het behels dat opvoeders in hul leerders se huise en gemeenskappe in beweeg om 'n beter begrip van hul leerders se lewenswêreldkennis te kry. Hulle wou waarlik hulle leerders verstaan en goed ingelig wees om sodoende in staat te wees om hulle leerders goed te onderrig (González et al., 2001:116).

Deurdat die opvoeders die geleentheid gekry het om in die leerders se huishoudings in te beweeg, kon die opvoeders 'n beter begrip van die sosiale en kulturele prosesse kry waaraan die leerders blootgestel is. Die opvoeders kon verder op die leerders se ontwikkelde vaardighede bou deur die klasonderrig volgens die leerders se sterkpunte aan te pas (González et al., 2001:118). Die opvoeders het egter ondervind dat die lineêre oordrag van wiskundige kennis vanaf die huishoudings na die klaskamers problematies was. Een voorbeeld hiervan is 'n werker wat 'n huis se vloer perfek kon teël, maar nie kon verduidelik hoekom sy metodes gewerk het nie (González et al., 2001:120). González et al. (2001) is van mening dat die onderskeid wat getref word



tussen die gemeenskappe se konteks van wiskunde en die skole se konteks van wiskunde nie as gevolg van huisgesinne se sosio-ekonomiese status is nie, maar slegs 'n verskuiwing van perspektief is.

González et al. (2001) dui verder aan dat opvoeders gebruik moet maak van hul leerders se siening oor wiskunde. Hy moedig opvoeders aan om hul wyse van onderrig aan te pas sodat die leerders se sosiale wêreld in ag geneem kan word. Deur die studie se bevindinge het dit na vore gekom dat onderrig in skole nie geïsoleer kan word van die leerders se sosiale kontekste nie. Dit is duidelik dat die kennisfondse wat tydens onderrig gebruik word, getransformeer moet word na betekenisvolle aktiwiteit waarmee al die leerders kan aanklank vind. Die opvoeders van ZIS woon in dieselfde landelike gebied as die leerders en deur 'n pedagogie toe te pas wat gebaseer is op die omgewing en landelike gemeenskap, skep dit outomaties 'n platform waarin die leerders se fondse van kennis deel van die onderrig word. González et al. (2001) se studie fokus slegs op wiskunde, maar ek ondersoek hoe en of die opvoeders van ZIS die skoolkennis transformeer sodat die diverse groep leerders die geleentheid gebied word om hulle fondse van kennis vanuit hulle huishoudings en kulture te kan benut.

Zipin (2013) wys uit dat die skoolsisteem daarin misluk om die leerpotensiaal van leerders vanuit minderbevoorregte posisies te benut. Zipin (2013) verduidelik dat die kapitalistiese skoolsisteem geneig is om leerders vanuit minderbevoorregte gemeenskappe as prakties georiënteerde leerders te ag. Leerders wat uit bevoorregte gemeenskappe kom word weer as akademiese leerders beskou. Zipin se studie verwys na die stigma dat die prakties georiënteerde leerders in die klaskamer sou voorkom asof hulle nie-akademies ingestel is nie. Hierdie leerders word hanteer as leerders wat eerder tegniese vaardighede aangeleer moet word sowel as papegaaiwerk gegee word om te leer. Ek stem nie saam met hierdie neiging om leerders as "nie-akademies" te ag nie. Ek stem saam met Zipin (2013) dat leerders self op grond van hulle FvK behoort te kan kies watter tipe onderrig hulle wil ondergaan. My studie beskou hoe die opvoeders die diverse groep leerders van ZIS onderrig. Ek ondersoek hulle wyse van onderrig en of hulle FvK in ag neem, maar tog nie die isiXhosa-sprekende of Engelssprekende leerders volgens hul FvK kategoriseer nie. My observasies poog om 'n verduideliking te gee van hoe die opvoeders dit bestuur.

Die leerders van ZIS se onderrigervaring kan verryk word deur hul FvK in ag te neem tydens onderrig. Moll et al. (1992) is van mening dat kennis vanuit die leerders se leefwêreld geskakel moet word met die skool se kurrikulum sodat dit onderrig en leer in skole kan verryk. Hy beveel aan dat hierdie tipe onderrig geïmplementeer moet word en dat onderrig eerder weg moet beweeg van die tipiese papegaaiwerk wat voorkom in skole. Op dié wyse sal alle leerders tydens onderrig geakkommodeer word (Moll et al., 1992:132). Ek stem saam met Moll et al. (1992) omdat ek dit al in werking gesien het by ZIS. Dit is interessant om te observeer hoe die opvoeders van ZIS streef om die leerders se kulturele agtergrond en huishoudelike omgewings respekteer tydens hul lesbeplanning en klasonderrig. 'n Voorbeeld hiervan is om vir die leerders huiswerk te gee op grond van die hulpbronne tot hul beskikking by die huis.

#### **2.1.14 Plekgebaseerde pedagogie (PGP)**

Een van die maniere waarop die onderhandelingsproses van die diverse groep leerders se verskillende insigte, vaardighede en kennis kan plaasvind in ZIS, is deur die opvoeders se toepassing van 'n verrykende kurrikulum. Hierdie aangepaste kurrikulum volg 'n pedagogie, wat in die literatuur bekendstaan as plekgebaseerde pedagogie. Soos vooraf genoem is plekgebaseerde pedagogie 'n wyse van onderrig waar die opvoeders die leerders se plaaslike omgewing deel maak van die onderrigproses (Le Grange en Ontong, 2015, 6). Dit is een van die maniere hoe die opvoeders 'n brug kan skep tussen die leerders se leefwêreld en hulle skoolkennis. Die implementering van plekgebaseerde pedagogie is egter 'n proses wat deursettingsvermoë van die opvoeders verg. Hierdie tesis gebruik plekgebaseerde pedagogie as 'n analitiese lens om die opvoeders se onderrig te ontleed.

'n Studie ondergaan deur Howley et al. (2011) het 'n skool wat deel is van 'n geïsoleerde landelike eilandgemeenskap in Amerika ondersoek. Hierdie skool pas al meer as 'n dekade PGP in die skool toe. Die studie toon dat die skool se kurrikulum op 'n meer natuurlike en instinktiewe wyse gelewer word omdat hulle PGP gebruik. Die studie dui egter ook aan dat PGP heelwat energie verg om die kurrikulum op 'n volhoubare wyse oor te dra (Howley et al., 2011:232). Die opvoeders moet weg van die tradisionele manier van onderrig beweeg en die lesse kreatief en proaktief benader, sodat die natuurlike omgewing en gemeenskap deel van die leerproses vorm (Howley et al., 2011:227).

Volgens my observasies by ZIS maak ek die aanname dat hierdie skool tans al vir 'n jaar in 'n groot mate besig is om die kurrikulum met elemente van die PGP-benadering te vervang. Die skool het 'n beperkte hoeveelheid hulpbronne en moet grootliks op die aanliggende omgewing en gemeenskap staatmaak om lesse interessant en insiggewend vir die leerders te maak. Al die leerders, ongeag hul kultuur, vind ook aanklank by die omgewing en sodoende dra hulle makliker tot die lesse by. Die skool het dus nie net beperkte fisiese onderrighulpbronne nie, maar ook 'n beperkte aantal opvoeders. Die opvoeders het 'n groot werkslading en moet meer as een graad en taal tydens lesse akkommodeer. Ek ondersoek of die opvoeders wel genoeg kapasiteit en energie het om PGP op 'n volhoubare wyse aan te bied. Verder dui die studie aan dat PGP leerders aanmoedig om krities te dink en om probleme in die omgewing op te los (Howley et al., 2011:229). Ek, as navorser, ondersoek of PGP die leerders van ZIS wel aanmoedig om hulle kulturele agtergrond saam te gebruik om probleme op te los.

White (2008) het 'n interessante invalshoek tot plekgebaseerde pedagogie. In haar studie word die implementering van PGP gesien as 'n wyse om groter getalle hoë opgeleide opvoeders in die landelike dele van die land te kry. White (2008) argumenteer dat opvoeders 'n beter begrip moet ontwikkel van die unieke omgewing waarin leer plaasvind. Australië loop gereeld onder droogtes deur en dit lei onder andere tot 'n gebrek aan opvoeders in landelike gebiede, want hierdie areas se infrastruktuur lei daaronder en ekonomiese voordele daal, terwyl die sosiale probleme toeneem, byvoorbeeld tydens droogtes. Dit skep 'n ongunstige omgewing vir die opvoeders om in hierdie areas te werk (White, 2008:2). White (2008) redeneer egter dat daar 'n verband is tussen die wyse waarop opvoeders die kurrikulum onderrig en die gretigheid van nuwe opvoeders om poste in hierdie landelike areas te betree. Die oplossing is om PGP te implementeer. White (2008) is van mening dat dit nuut opgeleide opvoeders meer bewus maak van die landelike gebiede en aan hulle 'n dieper insig, sensitiwiteit en meegevoel vir die omgewing gee.

Volgens White (2008) voel die opvoeders meer tuis en welkom in die gebied. Dit stel ook die opvoeders in staat om die kurrikulum volgens die omgewing aan te pas. ZIS is ook geplaas in 'n afgesonderde landelike gebied wat sukkel met 'n tekort aan opvoeders. White (2008) dui verder aan dat PGP sosiale konsepte tydens onderrig gebruik. Hierdie konsepte sluit in die leerders se fondse van kennis waarop die opvoeders kan steun om verder die leerders se kennis mee uit te bou. Die fisiese voel-

, sien-, hoor- en ruikervarings tydens plekgebaseerde onderrig is vir die opvoeders in die studie opwindend en het hulle as opvoeders bemoedig (White, 2008:8).

Om die omgewing te gebruik as 'n bron van onderrig maak die opvoeders se onderrigervaring meer interessant en moedig hulle aan om in landelike gebiede in Australië aan te bly (White, 2008:6). Hierdie is 'n belangrike aspek van my navorsing om ook die uitwerking van PGP op die opvoeders van ZIS te ondersoek en nie net die leerders se belewenis daarvan in ag te neem nie. White (2008) argumenteer dat opvoeders wat PGP volg die vermoë het om verby die voor-die-hand-liggende opvoedkundige tekortkominge te kyk. Hulle is in staat om hoër verwagtinge vir die landelike leerders se leer te koester omdat hulle die leerders se geografiese gebied verstaan (White, 2008:6). Ek stem saam met White (2008) se argument en vors dit verder in hierdie studie na.

Ek beaam White (2008) se argument dat landelike skole 'n kardinale rol in die volhoubaarheid van 'n landelike gemeenskap speel. ZIS is nodig vir Zithulele om volhoubaar te bly. Die hospitaal se mediese dokters sal nie langtermyn kan aanbly as hulle kinders nie onderrig in hul moedertaal kan ontvang nie. Gevolglik sal die hospitaal te min dokters hê om die gemeenskap op 'n volhoubare wyse te dien. In hierdie studie is dit van belang dat die rol van PGP in die volhoubaarheid van ZIS ondersoek word deur die effek van PGP op die klaskamerdinamika te ontleed. As PGP 'n positiewe klaskamerdinamika skep, kan dit leerders se leer versterk en gevolglik die opvoeders aanmoedig om hard te werk.

Die bogenoemde studies dui egter nie die belangrikheid van ouderdom aan nie. Ek is van mening dat integrasie vroeg in leerders se ontwikkelingsfase moet geskied om natuurlik plaas te vind. Volgens Abdullah (2009) kan leerders vanuit verskillende agtergronde en kulture net saam funksioneer in harmonie as respek vir en aanvaarding van mekaar se verskille gekweek word. Abdullah (2009) argumenteer verder dat die beste tyd om die proses te begin tydens die leerders se vroeë ontwikkelingsjare is, want dit is uitdagend om vooropgestelde idees later by leerders te verander (Abdullah, 2009:160). Abdullah (2009) is ook van mening dat 'n gepaste onderrigpedagogie vir vroeë kinderontwikkeling een is wat diverse kulture tydens onderrig bemagtig en interaksie tussen jong leerders aanmoedig. Daarom speel ZIS se onderrig 'n kernrol in die bou van leerders se kennis en verstaan van mekaar. Daar

word 'n ruimte geskep vir die onderhandeling van die leerders se kulturele agtergronde wat hulle klaskamer toe bring.

Ek stem saam met Delpit (1988) dat die diversiteit van kulture behoue moet bly tydens onderrig. Elke kultuurgroep, byvoorbeeld die Engelssprekende leerders en isiXhosa-sprekende leerders sowel as die opvoeders, moet hulle eie taal en gewoontes behou sodat dit oorgaan van een generasie na die volgende. Ek stem verder ook saam met Delpit (1988) dat al is daar 'n sogenaamde kultuur van mag, alle leerders nie die kodes hoef te leer om daarin te funksioneer nie. Daar is ongelukkig 'n verskynsel in die samelewing dat die middelklas blyk meer mag as die werkersklas te hê. Ek beaam Delpit (1988:292) se mening dat dit nie noodwendig reg is nie maar ook nie geïgnoreer kan word nie. Daarom is my studie oor die onderhandeling van kulturele rykdom en kapitaal van kardinale belang. Ek glo daar moet 'n middeweg gevind word tussen die twee aspekte deur 'n onderhandeling uit te voer. Volgens Delpit (1988) is opvoeders in die ideale posisie om te verseker dat die onderhandeling plaasvind en sodoende al die leerders vir 'n beter toekoms te bemagtig (Delpit, 1988:297).

### **2.1.15 Opsomming**

Hierdie literatuurstudie het 'n basis vir my studie gelê. Dit skep 'n platform met relevante argumente en bevindinge as basis waarvandaan ek my tesis verder kan uitbou. Die literatuur bespreek die uitwerking wat die leerders se leefwêreld op hulle skoolonderrig het. Dit wys hoe die skole sekere leerders beter akkommodeer as ander sowel as hoe hul benadering tot onderrig geïmpak word deur die leerders se agtergronde.

Die bogenoemde literatuur verduidelik eers die struktuur van die skool deur VOS te bespreek. Die studie duur verder voort deur die invloed van die leerders se agtergrond op hul akademiese ontwikkeling te ontleed. Hierdie literatuurstudie poog ook om faktore aan te spreek wat die opvoeders in gedagte moet hou tydens onderrig. Die opvoeders moet verskeie struikelblokke oorkom deur korrekte bestuur toe te pas sodat pedagogiese geregtigheid kan geskied. Aan die einde van die literatuurstudie word daar ook aangedui hoe die opvoeders hulle onderrigpedagogie kan transformeer deur verskeie aspekte en benaderings in gedagte te hou. Die groot oorkoepelende benadering wat ten slotte ondersoek word in die literatuurstudie is PGP. Gevolglik stel hierdie literatuurstudie my as navorser in staat om met behulp van reeds bestaande

navorsing my spesifieke navorsingsdoelwitte te bereik. Vervolgens gaan die teorie bespreek word waarop hierdie tesis gebaseer is.

## **2.2 Teoretiese raamwerk**

### **2.2.1 Inleiding**

Die studie se literatuurstudie skep die basis waarvandaan die teoretiese raamwerk ontwikkel kon word. Deur hierdie teoretiese raamwerk bespreek en analiseer ek verskillende teorieë wat met my navorsingsprobleem skakel. Hierdie teorieë is reeds bestaande idees wat deur verskeie teoretici in die opvoedkunde ontwikkel is. Hulle verduidelik 'n sekere verskynsel deur dit te ontleed en te bespreek. Met die hulp van hierdie teoretiese raamwerk kan ek as navorser verduidelik hoe ek sekere benaderings en teorieë gebruik om my navorsingsvraag te beantwoord.

Hierdie teoretiese raamwerk is saamgestel om ook die relevansie van my studie te verduidelik deur na die verskillende opinies, idees, insigte en konsepte te kyk wat reeds in die akademiese veld beskikbaar is. Die studie ondersoek ZIS se pedagogiese benaderings. Dit is 'n interessante gevallestudie wat ek glo relevant is tot die pedagogiese prosesse wat daaglik in Suid-Afrikaanse skole plaasvind.

Ek begin deur verskillende teorieë te bestudeer wat van toepassing is op die opvoeders van ZIS se pedagogiese aanslag. Die studie is in drie fasette verdeel om die pedagogiese aanslag beter te verstaan, naamlik die verweefdheid van kulture, meertaligheid en klaskamerdinamika. Die plekgebaseerde pedagogie word as die analitiese lens gebruik om die drie dimensies by mekaar te bring met die doel om 'n deeglike verduideliking van ZIS se pedagogiese aanslag met betrekking tot die onderhandeling van kulturele rykdom en kapitaal, te gee.

Die hoofstuk word ingelei deur 'n kort oorsig van wat die drie vensterfasette is deur te verduidelik watter rol dit in die klaskamer speel. Daarna volg 'n breedvoerige bespreking van elke teoretiese konsep en hoe dit gebruik word om my studie verder uit te bou. Uiteindelik word al die teorieë onder een mantel geplaas en deur 'n analitiese lens bekyk. Laastens word die teoretiese raamwerk afgesluit deur 'n opsomming van die belangrikste aspekte van die raamwerk.

### 2.2.2 Vensters van analise

Die bestuur van 'n klaskamer vorm die hoeksteen van klaskamerpedagogie (Rytivaara, 2011:118). Hierdie bestuur verwys na al die aksies en take wat die opvoeders uitvoer om die onderrigproses glad te laat vloei. 'n Deel van hierdie klaskamerbestuur is die genoemde drie fasette wat ek as vensters gebruik om die onderskeie teoretici se teorieë en die pedagogiese benadering van die opvoeders in diepte te ontleed. Die rede hiervoor is sodat ek as navorser 'n volkome begrip kan ontwikkel van die teorieë waarop my navorsing gebaseer is en sodoende 'n verdere verduideliking van die opvoeders se pedagogiese benadering kan gee.

Soos genoem, is die eerste venster die meertaligheid wat in die klaskamers van ZIS gehandhaaf word. Meertaligheid verwys na die verskynsel waar meer as een taal gebruik word. Soos vroeër genoem is daar in ZIS isiXhosa-sprekende leerders en Engelssprekende leerders. Die opvoeders onderrig deur altwee tale te gebruik. Hierdie verskynsel skep 'n unieke dinamika in die klaskamer. Volgens Hommes et al.(2012) speel die sosiale verhouding tussen eweknieë 'n groot rol in die leerproses wat by 'n skool plaasvind. Die leerders van ZIS help mekaar tydens speletyd en klastyd om die tale korrek te praat, lees en skryf. Die tale word vandag tot dag afgewissel by die skool. Die isiXhosa-sprekende leerders help die Engelssprekende leerders wanneer dit 'n isiXhosa-sprekende dag is en die Engelssprekende leerders help weer die isiXhosa-sprekende leerders wanneer dit 'n Engelssprekende dag by die skool is. Daar is ruimte by ZIS geskep waar die twee tale as gelyk hanteer word. Een taal word nie hoër geag as die ander nie. Ek observeer ZIS se opvoeders en voer onderhoude sowel as fokusgroepbesprekings met hulle om hierdie pedagogiese verskynsel beter te verstaan.

Die tweede venster is die verweefdheid van kulture. Dit verwys na verskillende kulture wat in een konteks geplaas word. In ZIS is daar leerders wat volgens die Westerse kultuur of die Xhosa-kultuur grootgeword het. Hierdie leerders is saam in een klaskamer geplaas omdat almal dieselfde doel wil bereik naamlik om geskool te word. Hierdie leerders bou verhoudinge tydens skooltyd. Hulle verkeer sosiaal en leer saam deur mekaar tydens klaskameronderrig te help. ZIS se leerders werk en speel saam by die skool, ongeag hulle kultuur. Dit is 'n besonderse dinamika wat in ZIS gehandhaaf



word. Ek analyseer die optredes en aksies van die opvoeders om te bepaal hoe en hoekom hulle die verskillende leerders se kulture bestuur soos wat hulle tans doen.

Die laaste venster is klaskamerdinamika. Die term klaskamerdinamika verwys na die klaskameratmosfeer wat tydens onderrig heers. Dit behels die interaksie wat tussen die leerders en opvoeders plaasvind gedurende die skooldag. As daar 'n positiewe klaskamerdinamika heers, word die leerders aangemoedig om met mekaar te kommunikeer en deel te neem aan die lesbesprekings. 'n Positiewe klaskamerdinamika is nodig in ZIS se klaskamers sodat daar onderhandeling tussen leerders en opvoeders kan plaasvind om sodoende die leerders se leer te versterk. Soos vooraf genoem ondersoek hierdie tesis of 'n plekgebaseerde pedagogie 'n klaskamerdinamika voortbring wat die onderhandeling van gemeenskapskulturele rykdom en kulturele kapitaal aanmoedig.

### **2.2.3 Kulturele kapitaal**

Hierdie pedagogiese interaksies word gesteun deur verskeie teoretici se teoretiese oortuigings. Die Franse sosioloog, Pierre Bourdieu, wat die term kulturele kapitaal saamgestel het, word geag as die mees invloedryke sosioloog van die twintigste eeu. Hy word gesien as die vader van die ontwikkeling van die sosiologiese raamwerk wat gegrond is in die konsepte habitus, veld en kapitaal. Die middelklas besit volgens Bourdieu en Passeron (1977) "kulturele kapitaal". Kulturele kapitaal verwys na die "kultuur van mag" (Delpit, 1988) wat verband hou met die nodige kennis, kultuur en taal wat die leerders vanuit hul plaaslike gemeenskappe aanleer.

Bourdieu en Passeron (1977) se teoretiese raamwerk van kulturele kapitaal kan op nasionale en internasionale skole toegepas word. Die teorie word deur die vensters van meertaligheid en die verweefdheid van kulture verken. Hierdie teorie skep die platform vir hierdie twee fasette om in gesprek met mekaar te tree. Die twee fasette werk as vensters om saam 'n geheelbeeld te vorm van die uitwerking wat hierdie teorie op die pedagogiese verskynsel in ZIS het. Dit plaas 'n lig op die onderhandeling van kulturele rykdom en kapitaal wat in ZIS plaasvind. Die twee tale wat voorkom in ZIS word verbind met verskillende huishoudelike agtergronde, gemeenskappe en kulture. Dit lei daartoe dat sekere leerders, soos die leerders vanuit die middelklas, meer kulturele kapitaal as ander leerders het omdat hulle dit vanuit hulle huishoudelike situasies kry.



Luidens hierdie bekende figuur, Bourdieu, is die hoofstroomskole kapitalisties en nie neutraal ingestel nie. Die middelklasleerders word bevoordeel deur die onderwyssisteem. Die skole word meestal oorheers deur die middelklas en nie deur die werkersklas nie. Die rede hiervoor is dat die onderwyssisteem volgens Bourdieu (1984) opgestel is om die middelklasleerders beter te akkommodeer as die werkersklasleerders. Hy is van mening dat skole sosiale ongelykheid kweek omdat dit sekere leerders met 'n spesifieke agtergrond beter akkommodeer as ander.

Bourdieu (1984) argumenteer dat die meeste opvoeders kulturele kapitaal het en daarom geneig is om leerders wie se agtergrond met hul skoolgang strook, hoër te ag. Dit lei daartoe dat leerders vanuit 'n middelklas- huishoudelike omgewing gewoonlik die leerders is wat beter by die skoolsisteem aanpas. Hy is van mening dat die bevoordeelde leerders se families die nodige taalvaardighede en kulturele kennis besit wat deur die opvoeders as belangrik geag word. Die werkersklasleerders word nie noodwendig groot met die nodige taal- en kulturele kennis wat benodig word om hulself outomaties in die middelklas te handhaaf nie (Dumais, 2005:418).

Bourdieu (1984) dui aan dat party ervarings meer mag as ander aan 'n leerder gee omdat die middelklas en werkersklas se omgewings verskil. Om hierdie rede speel kulturele kapitaal 'n groot rol in die samelewing. ZIS streef daarna om al die leerders bloot te stel aan ervarings wat hulle makliker sal laat funksioneer in 'n middelklas omgewing waar kulturele kapitaal heers. Die opvoeders van ZIS hoop om al hul leerders die wêreld in te stuur as geleerde individue wat hulself in enige omgewing sal kan handhaaf. Soos vroeër in hoofstuk genoem word hierdie kulturele-kapitaalverskynsel ondersoek deur te kyk en te probeer vasstel hoe die opvoeders in die klaskamer ruimte skep waar alle leerders wel op 'n gelyke basis geakkommodeer word.

Bourdieu (1977) argumenteer ook dat leerders se agtergrond as 'n bron van mag gebruik word om sodoende voordele in die samelewing te bekom. Sommige van die leerders se omgewings skep vir hulle 'n akademiese ruimte deur dat daar sekere hulpbronne, soos byvoorbeeld opvoedkundige speletjies of rekenaars, beskikbaar is. Ander leerders is weer verantwoordelik vir huishoudelike take soos om water te gaan haal of te help kosmaak. Dit skep ook 'n ryk leerervaring vir leerders al word dit nie gesien as 'n akademiese ervaring nie. Volgens Bourdieu (1984) word die mag

gegenereer deur die omgewing en die sosiale strukture waaraan leerders bekendgestel word. Hierdie huishoudelike ervarings word as vergete bates gesien wat ook vir die leerders 'n mate van mag gee.

#### **2.2.4 Gemeenskapskulturele rykdom**

Yosso (2005) fokus op hierdie vergete bates wat die werkersklasleerders vanuit hul huishoudelike omgewings na die klaskamer bring. Soos vroeër genoem, beskik die werkersklas volgens Yosso (2005) gemeenskapskulturele rykdom. Dit verwys na die onderbenutte bates wat die leerders vanaf hul plaaslike gemeenskap en huishoudings na die klaskamer toe bring. Sy is van mening dat hierdie leerders se kennis, gebruike, gesegdes en insigte die proses van skoolopvoeding kan transformeer.

Yosso (2005) beklemtoon die noodsaaklikheid van hierdie waardevolle bronne wat deur die werkersklas behoue bly. Sy sien die werkersklasleerders se gebrek aan kulturele kapitaal nie as negatief nie. Sy fokus slegs op die verskeidenheid van kulturele kennis, vermoëns en vaardighede wat deur die werkersklas besit word. Sy verduidelik dat werkersklasgemeenskappe se gemeenskapskulturele rykdom uit ander tipes kapitaal bestaan wat navigasie-, sosiale, aspirasie-, taalkundige, familiële en weerstandbiedende kapitaal insluit. Hierdie verskillende tipes kapitaal bou op mekaar om die unieke gemeenskapskulturele rykdom op te maak (Yosso, 2005:77).

Yosso (2005) wys die waardevolle hulpbronne van die werkersklas uit en moedig daarom die verweefdheid van kulture aan. Sy argumenteer dat die werkersklasleerders se kulturele agtergrond en huishoudelike kennis na die klaskamer gebring moet word. Yosso (2005) moedig opvoeders aan om hierdie kennis deel van die leerproses te maak tydens onderrig. Op hierdie wyse kan die leerders sowel as die opvoeders se leer verryk word.

Ek stem saam met Yosso (2005) dat dit onderrig kan verryk. Sy dui wel nie aan hoe dit oorgedra kan word aan middelklasleerders nie. Sy dui ook nie aan of daar 'n onderhandeling van die verskillende tipes insigte en vaardighede tussen die leerders kan plaasvind nie. Soos vooraf genoem poeg ek om deur my navorsing se bevindinge by te dra tot Yosso (2005) se gesprek deur die onderhandeling van gemeenskapskulturele rykdom te ondersoek.

ZIS is 'n belangrike gevallestudie omdat die opvoeders daarna streef om 'n omgewing van onderhandeling te skep waar werkersklasleerders en middelklasleerders as

gelyke hanteer word deur die implementering van 'n unieke pedagogiese benadering tydens onderrig. Soos vooraf genoem is hierdie studie gefokus om uit te pluig hoe die opvoeders meertaligheid, klasorganisasie en die verweefdheid van kulture bestuur, om die twee diverse groepe leerders op 'n gelyke en regverdige vlak van samewerking te bring sodat hulle in 'n beter posisie in die samelewing geplaas kan word. Yosso (2005) se teorie bevorder die samewerking van kulture deur die werkersklasleerders se agtergrond ook 'n stem tydens onderrig te gee. Yosso (2005) se teorie is om dié rede deur die verweefdheid van kulture sowel as die meertaligheidsvensters ontleed. Die teorie gee my as navorser 'n dieper insig in die oneindige waarde wat die isiXhosa-sprekende leerders sowel as die Engelssprekende leerders se agtergronde tot die klaskamer se leerprosesse kan bydrae.

Skole is vandag nog steeds meer op die middelklas as werkersklas gefokus en is daarom nie noodwendig bewus van die hulpbronne wat die werkersklas kan bied nie (Fataar, 2012:52). Dit is juis wat ZIS 'n unieke skool maak — daar word geen onderskeid tussen die wekersklas en middelklasleerders getref nie. ZIS streef na 'n inklusiewe klaskameromgewing waar 'n brug tussen die leerders se leefwêreld en klaskameromgewing geskep kan word. Die opvoeders streef daarna om tydens onderrig geen taal, kultuur of klas in 'n magsposisie te plaas nie, sodat daar 'n verweefdheid van kulture en tale kan plaasvind.

### **2.2.5 Verskuilde reëls**

Payne (2005) argumenteer dat die leerders vanuit verskillende klasse bymekaar kan leer. Die werkersklasleerders kan gemeenskapskulturele rykdom aan die middelklasleerders leer en die middelklasleerders kan weer kulturele kapitaal vir die werkersklasleerders leer. Daar is dus 'n onderhandelingsplatform geskep sodat daar 'n verwisseling van kennis tussen die leerders kan plaasvind. Volgens Payne (2005) vind die bemiddeling van kulturele kapitaal plaas as daar verhoudings met individue van 'n ander sosio-ekonomiese klas gevorm word. Die leerders bring sekere verskuilde reëls vanaf die sosio-ekonomiese klas waarin hul opgevoed word, saam (Payne, 2005:3).

Hierdie verskuilde reëls verwys na die norme, konvensies en onuitgesproke gewoontes wat binne 'n spesifieke kultureel-ekonomiese klas voorkom, byvoorbeeld hoe om te eet en te praat binne 'n sosiale omgewing van die middelklas (Payne,

2005:37). Die verskuilde reëls verskil tussen die werkersklas, middelklas en verskillende kulture, wat gevolglik 'n natuurlike skeiding tussen die onderskeie groepe meebring (Payne, 2005:27). Payne (2005) stel voor dat opvoeders die verskuilde reëls van armoede probeer verstaan om sodoende die leerders wat in armoede vasgevang is voldoende te help om die nodige verskuilde middelklasreëls aan te leer met die doel dat hulle ook suksesvol binne die kulturele middelklas sal kan funksioneer. ZIS funksioneer volgens die middelklas se verskuilde reëls, al word die reëls en norme nie direk onderrig nie.

Payne (2005) is van mening dat werkersklasleerders die verskuilde reëls van die middelklas moet verstaan om eendag uit armoede te tree en sukses te behaal (Payne, 2005:3). Die isiXhosa-sprekende leerders in ZIS is nie in armoede vasgevang weens die afwesigheid van vermoëns nie, maar grootliks as gevolg van die land se verdeelde geskiedenis van apartheid. Ek stem saam met Payne dat opvoedkunde die sleutel vir hierdie leerders is om uit armoede te kom (Payne, 2005:60). Hierdie studie se ontleding oor hoe hierdie onderhandelings van gemeenskapskulturele rykdom en kulturele kapitaal tussen die werkersklas en middelklasleerders plaasvind, word deur Payne (2005) se teorie ondersteun.

Payne (2005) is van mening dat leerders wat sukses in skole vanuit armoede wil behaal, 'n vernuwing van taal, gedrag en visie moet ondergaan sodat daar 'n aanpassing kan plaasvind wat in lyn is met die middelklasskole se kultuur. Gevolglik behoort voorheen benadeelde leerders dan in staat te wees om binne die middelklas te funksioneer. Payne (2005) se argument word deur die venster van meertaligheid, klaskamerdinamika en die verweeftheid van kulture geanaliseer, want haar teorie bring hierdie drie fasette bymekaar. Vir die onderhandelings van kulturele rykdom en kapitaal om plaas te vind, word die leerders deur die opvoeders op 'n sekere wyse bestuur. Die opvoeders moet die leerders in sekere posisies in die klaskamer plaas sodat onderhandelings tussen die leerders kan plaasvind.

### **2.2.6 Fondse van Kennis**

Hierdie konsep het ek vroeër in die hoofstuk bespreek met die doel om die sosiologiese fundering van my studie uit te lig. Ek gaan vervolgens die opvoedkundige en klaskamerdinamika van Fondse van Kennis (FvK) bespreek. Moll, Neff en González (1992) het 'n studie oor die Meksikaans-Amerikaanse agterblywende

populasie se plaaslike skole gedoen. Deur hierdie studie het die FvK-benadering tot stand gekom. Volgens Esteban-Guitart en Moll (2014) verwys FvK na die kennis en ervaring wat leerders oor die jare heen opgebou het deur die konteks van hulle huishoudelike omstandighede. Die leerders se ouers of voogde het bepaalde wysheid, kennis en gewoontes aan die leerders oorgedra deur 'n sekere voorbeeld te stel. Dit verwys ook na die kennis wat leerders kan gebruik om hulself binne hul omgewing te mobiliseer.

Leerders gebruik die kulturele praktyke en insigte wat hulle vanuit hulle huishoudelike omgewing verkry om hulself deur die lewe te navigeer (Moll *et al.*, 1992:21). Hulle kan hulself daarmee vereenselwig en dit vorm deel van hulle identiteit. Die leerders se FvK kan as hulpbronne tydens skoolonderrig gebruik word. Die opvoeders kan die leerproses interessant maak deur dit met leerders se FvK te laat skakel. Moll *et al.* (1992) se teorie word deur hierdie studie verder uitgebou. Hierdie tesis kyk hoe die opvoeders van ZIS 'n onderrigruimte skep sonder om meer mag op sekere kennis en identiteit te plaas, sodat die leerders, deur die gebruik van hul FvK, hulself deur die opvoedkundige ruimte kan navigeer.

Die feit dat elke leerder se lewenservaring belangrik is, is een van die grondstene van my tesisstudie. Dit is een van die redes waarom Moll *et al.* (1992) se teorie 'n belangrike rol in hierdie studie speel. Hierdie teorie ag die kennis wat die leerders vanuit hulle lewenservaring kry as waardevol. Moll *et al.* (2005) se teorie toon waardering vir leerders se kennis wat hulle vanuit hul kulturele omgewing opgedoen het. Hy argumenteer dat alle leerders se lewenskennis, ongeag hul agtergrond, in ag geneem moet word tydens onderrig.

Die teorie oor FvK beklemtoon verder die belangrikheid van die verweefdheid van kulture tydens onderrig in die klaskamer. As navorser fokus ek op hoe hulle die twee diverse groepe leerders saam holisties ontwikkel. Moll *et al.* (1992) beskryf FvK as die kulturele gedrag wat voorkom in 'n gemeenskap. 'n Taal gaan ook gepaard met sekere kulturele leefwyses. Die leerders neem 'n spesifieke taal en gedrag aan vanuit hul gemeenskap en bring dit skool toe. Hierdie verskynsel is die groot uitdaging wat ZIS streef om baas te raak. Hulle probeer tydens onderrig 'n ruimte te skep vir die leerders se kulturele agtergronde sodat die leerders by mekaar kan leer. Deur hierdie tipe klasonderrig word 'n dinamiese opvoedkundige platform geskep waar die twee kulture

se lewenskennis en skoolkennis met mekaar verweef word. Ek analyseer die klaskamerdinamika wat die opvoeders handhaaf om beide tale en kulture tydens onderrig te akkommodeer. Die studie probeer bepaal of die opvoeders wel met holisties ontwikkelde leerders eindig wat hulself gemaklik binne 'n middelklas- of werkersklasruimte kan navigeer deur die verskillende tipes kennis toe te pas.

### **2.2.7 Vertikale en horisontale diskoers**

Bernstein is een van die vernaamste sosioloë van die twintigste eeu (Morais, A, 2002: 1). Bernstein (2000) tref 'n onderskeid tussen twee tipes diskoerse, naamlik die vertikale diskoers en die horisontale diskoers. Die horisontale diskoers verwys na die leerders se alledaagse kennis. Die vertikale diskoers verwys na die skoolkennis wat leerders aanleer. Bernstein (2000) verduidelik die vertikale diskoers in nog meer detail deur na skoolkennis as hiërargies en horisontaal te verwys. Die hiërargiese kennisstrukture verwys na akademiese vakke soos wiskunde, en die horisontale kennisstrukture verwys na akademiese vakke soos geskiedenis. Die aard van die twee diskoerse is verskillend omdat daar strukturele verskille tussen die twee diskoerse is. Opvoeders moet daarom versigtig wees om nie vertikale skoolkennis te besmet met horisontale alledaagse diskoerse nie (Fataar, 2012:61). Horisontale kennis strek horisontaal oor die omgewing heen. Wanneer die opvoeders hierdie kennis in die klaskamer inbring word dit opwaarts in 'n vertikale posisie ingebring omdat dit saamsmelt met die skoolkennis. Hierdie proses is van kardinale belang om te verseker dat onderrig suksesvol plaasvind.

Deur die drie fasette as vensters te gebruik, kan ek as navorser 'n sorgvuldige afleiding maak van hoe die pedagogiese verskynsel van ZIS uitspeel op grond van Bernstein se teorie. Die rede hiervoor is dat die venster my toelaat om 'n dieper insig te kry in hoe die teorie 'n rol speel in die beantwoording van my navorsingsvraag.

Die verweefdheid van kulture beteken letterlik die horisontale kulturele kennis vanuit die gemeenskap wat die klaskamer ingebring word wat deur 'n pedagogiese proses met die vertikale skoolkennis saamgesmelt word. Hierdie pedagogiese proses verwys ook na die benadering waar die omgewing verbind word met die onderrig wat plaasvind in die klaskamer.

Volgens Sobel (2005) gebruik hierdie pedagogiese benadering die leerders se natuurlike omgewing waarby hulle kan aanklank vind tydens onderrig. Dit bring die

leerders se leefwêreld en skoolwêreld bymekaar. Op hierdie wyse vind pedagogiese geregtigheid plaas omdat alle leerders hulself kan vereenselwig met die akademiese werk. Daar word nie méér mag geplaas op een groep leerders se agtergrond as die ander nie omdat almal die plaaslike omgewing ken en verstaan.

Soos vooraf genoem streef hierdie studie pedagogiese geregtigheid na en bring daarom die horisontale en vertikale diskoerse in gesprek met mekaar. Dit vorm die grondslag van hierdie studie. Pedagogiese geregtigheid is gebaseer op beide vertikale en horisontale diskoerse. Die horisontale dimensie van alledaagse kennis vanuit die gemeenskap word in die opvoedkundige skoolproses ingebring en sodoende word die skoolkennis, die vertikale identiteit, verryk deur die proses. Die leerders se lewenskennis dien as 'n brug vir meer betekenisvolle leer om plaas te vind (Fataar, 2012: 61). Die opvoeders van ZIS poog om die leerders se horisontale kennis binne die klaskamer in te bring sodat die vertikale proses verryk en verdiep kan word. Die opvoeders se klaskameronderrig streef daarna dat die leerders se vertikale skoolkennis opgebou en versterk word.

### **2.2.8 Plekgebaseerde pedagogie**

Plekgebaseerde pedagogie word gebruik as die analitiese lens waarmee ek die navorsing ontleed. Daar word 'n aanname gemaak dat hierdie pedagogie ook 'n platform voortbring vir onderhandeling om plaas te vind tussen die leerders se kulturele kapitaal en gemeenskapskulturele rykdom. Daar ontstaan 'n oop gesprek van onderhandeling wanneer hierdie pedagogie die leerders se kulturele en huishoudelike agtergronde in ag geneem.

Die onderhandelingsgesprek is oop tussen die leerders omdat die plaaslike omgewing gebruik word as onderrigplatform. Beide die werkersklasleerders en die middelklasleerders vind aanklank by die plaaslike omgewing omdat al die leerders daarmee bekend. Al die leerders ken die grasheuwels, see, grondpaaie en rondloperdiere in die omtrek. Die omgewing dien as 'n groot gemene faktor tussen die leerders. Dit bring daarom al die leerders op 'n gelyke vlak en plaas geen leerders se kulturele kapitaal of gemeenskapskulturele rykdom laer of hoër as die ander een nie.

'n Opvoedkundige geleentheid word geskep waar die opvoeders die kans kry om leerders wat vanuit die diverse middelklas- en werkersklasomgewings kom, 'n gemeenskaplike platform te gee sodat beide groepe leerders opvoedkundig daarmee



kan omgaan. Die leerders leer bymekaar en so vind 'n volhoubare groeiproses plaas van 'n holisties ontwikkelde leerder wat hom- of haarself gemaklik kan handhaaf in verskeie omgewings. Al die leerders vind baat by die leer wat sodoende plaasvind by die skool.

### **2.2.9 Opsomming**

Die studie bied 'n verduideliking van onderwysers se onderhandeling van kulturele kapitaal en gemeenskapskulturele rykdom in hul klaskamer. Hierdie bogenoemde stel teoretiese lense help om aspekte van die grondbeginsels van die verskeie aspekte wat tydens die onderrigproses 'n rol speel, te verstaan. Die teorieë wys die uitdagings vir die opvoedkunde uit en hoe dit opereer binne die klaskamer. Deur die analisering van Bourdieu, Yosso, Payne, Moll, Bernstein en Sobel se teorieë word daar 'n multi-dimensionele vlak geskep waarop ek hierdie studie verder kan uitbrei. Bourdieu (1977, 1984) se teorie oor kulturele kapitaal verteenwoordig die middelklasleerders waar Yosso (2005) se teorie oor gemeenskapskulturele rykdom weer die werkersklasleerders verteenwoordig. Payne (2005) verduidelik die belangrikheid van die wisselwerking wat moet plaasvind tussen die kennis en leerbronne van werkersklasleerders en middelklasleerders. Moll (1992) beaam die noodsaaklike rol wat die leerders se agtergrond in hul ontwikkelingsproses speel. Bernstein (2000) dui weer aan dat leerders se skoolkennis en alledaagse kennis 'n ontmoetingspunt moet bereik vir 'n holistiese leerproses om plaas te vind. Sobel (2005) bring al die teoretici se opinies saam deur dit onder een benadering te plaas waarvolgens die leerders vanaf een gemeenskaplike area, naamlik die plaaslike omgewing, saam op 'n interaktiewe wyse vanuit kan leer. Hierdie onderskeie teorieë het die pad vir my studie se bevindinge voorberei wat verder tot die gesprek van opvoedkunde kan bydra.



## Hoofstuk 3

### Navorsingsmetodologie en -ontwerp

#### 3.1 Inleiding

Hierdie hoofstuk beskryf die metodologiese aspekte van my tesis. Die navorsingsmetodologie en -ontwerp voorsien die raamwerk wat gebruik is vir die aanbieding van hierdie studie. Die proses wat ek as navorser gebruik het om die navorsing te doen, word beskryf. Dit verduidelik die proses van data-insameling en -analise wat gevolg is om die navorsingsprobleem aan te pak. Die hoofstuk omskryf verder ook die metodes van die navorsingsontwerp wat gebruik is om die navorsingsvraag oor die aard van ZIS se opvoeders se pedagogie te beantwoord.

Hierdie navorsing bied 'n rasionaal vir die aanname van 'n kwalitatiewe interpretatiewe navorsingsbenadering tot die vraag. Dit poog om die opvoeders se pedagogiese benadering tot die versterking van leerders se leer in diepte te verstaan. Ek gee ook 'n beweegrede vir die gebruik van 'n gevallestudie as die mees gepaste navorsingsontwerp ter beantwoording van die navorsingsvraag en -subvrae. Die hoofstuk word ingelei deur 'n breë verduideliking van 'n kwalitatiewe paradigma. Verder word die metodes en analitiese prosedures uiteengesit. Laastens word die etiese oorwegings wat in ag geneem is, bespreek.

#### 3.2 Metodologiese paradigma

Die aanslag van hierdie navorsing is om te probeer verstaan hoe die opvoeders hulself tydens hul pedagogiese benadering met betrekking tot die drie fasette, naamlik meertaligheid, klaskamerdinamika en die verweefdheid van kulture plaas, sodat leerders se leer versterk kan word. Hierdie navorsing vorm deel van 'n sekere navorsingsparadigma. Volgens Okeke en Van Wyk (2015:21) verwys 'n navorsingsparadigma na 'n sekere "kamp" waarbinne die navorsing val in terme van afleidings en benaderings wat daarmee gepaardgaan. Hierdie navorsing val onder 'n kwalitatiewe paradigma. Kwalitatiewe navorsing is 'n meervoudige metode wat 'n interpreterende en naturalistiese benadering tot die navorsing volg (Pandey en Patnaik, 2014:5744). Richards (2015) dui ook aan dat kwalitatiewe navorsers holisties na die sosiale wêreld kyk. As 'n kwalitatiewe navorser het ek die opvoeders van ZIS in hulle alledaagse omgewing bestudeer. Ek het die daaglikse bestuur en onderrig van hul klaskamers ondersoek.

Volgens Rossman en Rallis (2003) fokus kwalitatiewe navorsing op die konteks waarbinne die deelnemers hulself bevind, asook op die menslikheid van die deelnemers binne die bepaalde konteks. Ek het daarom 'n plekgebaseerde pedagogie as die analities lens gebruik om die opvoeders se onderrigpraktyke te aanskou. Die rede hiervoor is omdat 'n plekgebaseerde pedagogie erkenning aan die karakter van 'n omgewing gee. Die benadering neem die omgewing en die mens tydens onderrig in ag. Dit lei daarna toe dat daar 'n ryk verduideliking na vore kom oor die menslikheid van die opvoeder sowel as die konteks waarin die opvoeder hom- of haarself bevind.

Kwalitatiewe navorsing kan breedweg gedefinieer word as enige bevinding wat nie deur statistiese prosedures bekom word nie (Strauss en Cobin, 1990:17). Die kwalitatiewe navorsing is beskrywend van aard deurdat dit op die sosiale prosesse en natuurlike waarnemings eerder as op die numeriese uitkomstes en stel uitgewerkte formules van kwantitatiewe navorsing fokus (Check & Schutt, 2012:182). Dit is waarom 'n kwalitatiewe paradigma gepas is in hierdie navorsing, omdat ek 'n ryk en betekenisvolle beskrywing van die opvoeders se leefwêreld en belewenisse tydens onderrig wou kry (Brynard et al., 2014:39). Ek wou verstaan wie die opvoeders van ZIS is en waarom die opvoeders onderrig soos wat hulle doen. Ek wou ook 'n dieper insig van die verhoudings tussen die opvoeders, assistente en leerders verkry deur te sien hoe hulle met mekaar binne die skoolkonteks kommunikeer.

Hierdie navorsingsparadigma het my om dié rede in staat gestel om toegang tot 'n dieper begrip oor die bepaalde fenomeen, die onderhandeling van kulturele rykdom en kapitaal, te kry deurdat dit 'n wye reeks van metodes insluit – wat die kompleksiteit van die konteks waarin die navorsing plaasvind, ontbloot het (Mason, 2002, 3). Ek kon 'n dieper begrip kry van die verhouding tussen die werkersklas- en middelklasleerders. Ek het die geleentheid gekry om te sien hoe hulle kennis, insigte en gewoontes onder mekaar uitruil in die georganiseerde klaskameromgewings van die opvoeders. ZIS skep 'n dinamiese en ingewikkelde konteks vir die navorsing en daarom is kwalitatiewe eerder as kwantitatiewe navorsing gepas.

Kwalitatiewe navorsing is fundamenteel interpreterend van aard. Interpretatiewe navorsing poog om beter te verstaan wat die betekenis agter individue se aksies is (Horvat et.al, 2013:4). Hierdie studie is interpreterend omdat ek as navorser die sosiale omgewing van ZIS wou verstaan en 'n beter begrip wou kry waarom die

opvoeders onderrig soos wat hulle tans doen. Verder het my navorsing gepoog om 'n beter begrip van die ontmoetingspunt tussen die middelklasleerlinge se kulturele kapitaal en die werkersklasleerlinge se gemeenskapskulturele rykdom te kry deur 'n naturalistiese benadering tot data-insameling te volg (Okeke & Van Wyk, 2015: 155). Ek het gepoog om deur my observasies die onderhandeling van kulturele rykdom en kapitaal op die mees natuurlikste wyse te ontleed, deur die opvoeders se optrede en klaskameronderrig van naby te bestudeer. Die gebruik van ZIS as gevallestudie het my gevolglik 'n dieper insig in die opvoeders se wyse van onderrig gegee en sodoende kon ek die opvoeders se pedagogiese benadering insien en omskryf.

### **3.3 Gevallestudie**

Volgens Gulsecen en Kubat (2006) word 'n gevallestudie geag as 'n hulpvaardige navorsingsmetode in verskeie sosiale-wetenskapstudies soos byvoorbeeld die opvoedkunde. Dit is 'n unieke wyse om 'n natuurlike en kontemporêre verskynsel te observeer. Yin (1984) beskryf 'n gevallestudie as 'n empiriese ondersoek wat 'n fenomeen in die regte lewe bestudeer. Navorsers word deur die gebruik van 'n gevallestudie in staat gestel om data in 'n spesifieke konteks in die regte lewe te analiseer (De Vos et al., 2011:320). In hierdie tesis word ZIS, as gevallestudie, van naby bestudeer deurdat die opvoeders se pedagogiese benadering in diepte ontleed word.

As metodologie was 'n gevallestudie geskik vir my navorsing omdat ek dit kon gebruik om die fenomeen, onderhandeling van kulturele rykdom en kapitaal, in praktyk te ondersoek. As kwalitatiewe navorser is ek in staat gestel om 'n gedetailleerde kontekstuele studie van 'n aantal gebeurtenisse binne 'n bepaalde konteks, uit te voer (Yin, 2009:240). Ek kon die dinamiese opvoeders van ZIS in verskillende kontekste binne en buite die klaskamer observeer om gevolglik ryk data te bekom. Die opvoeders van ZIS is oor 'n lang tydperk in hulle natuurlike klaskameromgewing waargeneem, sowel as tydens onderrigssessies buite in die gemeenskap.

'n Gevallestudie bevat dus 'n ontwikkelingsproses aangesien dit mettertyd deur interafhanklike gebeurtenisse uitgebou word (Starman, 2013:30). My observasietydperk het oor 'n tydperk van 'n paar besoeke aan ZIS gestrek, omdat ZIS 'n dinamiese gevallestudie is en daar voortdurend nuwe veranderinge plaasgevind het. 'n Gevallestudie ontwikkel oor tyd, en as navorser sou ek nie genoegsame data kon

insamel deur slegs 'n enkele besoek aan ZIS nie (Zainal, 2007:2). Ek het ZIS se ontwikkeling en daaglikse klaskameraktiwiteite oor 'n periode van tyd opgeskryf om seker te maak ek het genoegsame insig in die pedagogiese verrigtinge wat by ZIS plaasvind.

'n Gevallestudie laat ook toe dat daar 'n meer natuurlike benadering tot navorsing gevolg word (Gerring, 2004: 349). Ek as navorser kon daarom in noue betrokkenheid tot die studie staan, omdat ek bande met die verskillende deelnemers aan die gevallestudie gebou het. Ek het die opvoeders sowel as die assistente met verloop van tyd goed leer ken. Ek het seker gemaak ek het 'n vertrouwensverhouding met elkeen van die opvoeders opgebou voordat ek in hulle persoonlike klaskameromgewing inbeweeg het. Hierdie oop verhouding het my toegelaat om kwaliteitdata tydens die onderhoude en fokusgroepbesprekings te bekom. Die rede hiervoor is dat die opvoeders en assistente my vertrou het en gemaklik gevoel het om hulle eerlike gedagtes en opinies met my te deel.

'n Gevallestudie is 'n navorsingstrategie wat daarop fokus om die dinamiek van 'n sekere konteks te verstaan (Yin, 2009:240). Ek was in staat om die kompleksiteit van die projek te verstaan omdat ek toegelaat is om in die ruimte van die skool in te beweeg (Zainal, 2007:4). Tydens my betrokkenheid by ZIS kon ek 'n beter begrip van die opvoeders se daaglikse plekgebaseerde onderrigpraktyke kry. Dit het daartoe gelei dat ek die onderhandeling van kulturele rykdom en kapitaal beter kon begryp (De Vos et al., 2011:320). Gerring (2004) argumenteer dat 'n gevallestudie gedefinieer kan word as 'n studie van 'n spesifieke konsep wat later in 'n groter konteks toegepas kan word. Deur hierdie studie verstaan ek die konsep van hoe kulturele kapitaal en gemeenskapskulturele rykdom onderhandel word, beter. Hierdie bevindinge kan nou weer deur ander toekomstige navorsers in groter kontekste toegepas word.

Daar is egter ook negatiewe aspekte in die gebruik van 'n gevallestudie. Yin (1984) voer aan dat die uitkomstes van 'n studie waar 'n gevallestudie gebruik is partykeer nie akkuraat oorgedra word nie, omdat die navorser se bevindinge soms dubbelsinnig of bevooroordeel kan wees. Dit is definitief 'n realiteit wat in gedagte gehou moet word tydens die uitvoer van 'n gevallestudie. Ek is bewus daarvan dat my posisie as navorser 'n rol kon speel in die uitkomstes van hierdie studie.

### 3.4 My posisionering

My posisionering in die navorsing was 'n kritiese aspek wat gereeld gemonitor moes word. Moore (2012) verwys daarna dat 'n navorser van kwalitatiewe navorsing hom of haarself as 'n "binnestaander" of "buitestaander" kan posisioneer. Ek het myself in die posisie van 'n binnestaander in my navorsing geplaas deur deelnemende observasie uit te voer. Ek was klassikaal deelnemend en het deelgeneem aan gesprekke wat gepoog het om die navorsingsvraag te verhelder. Ek het myself geposisioneer op die wyse wat ek goed gedink het. My agtergrond het egter steeds 'n rol gespeel.

Ek is nie oorspronklik vanaf die landelike area nie en het eers onlangs hierna toe getrek. Ek is bewus van my vooropgestelde idees oor die area en dat ek bevooroordeel teenoor die studie se bevindinge kan optree. Ek het myself geplaas as 'n middelklasbinnestaander tot die navorsing wat middelklas- en werkersklasdeelnemers geobserveer het. Dit was belangrik dat ek as navorser objektief betrokke bly sodat my vooropgestelde idees vanuit my betrokke sosio-ekonomiese klas nie my ondersoek beïnvloed nie. My vooropgestelde idees het drasties geskuif soos wat die onderhoude, observasies en fokusgroepbesprekings plaasgevind het. Ek het nie besef dat werkersklasleerders en middelklasleerders so 'n ryk leerdinamika kan skep nie. Ek het ook nie besef dat die gebruik van die omgewing as 'n bron van onderrig belangstelling en eenheid tussen die leerders kan opwek nie. Geleidelik het ek begin insien hoekom die opvoeders onderrig soos wat hulle doen en die leerders optree soos wat hulle doen. Ek het konstant in gesprek getree met die opvoeders en assistente tydens die observasieproses om myself te kontroleer, sodat ek nie deur my bevooroordeelde idees die data interpreteer nie.

Interpretatiewe paradigma plaas klem op die subjektiewe benadering tot navorsing. Dit was belangrik vir my as navorser om relatief objektief teenoor die navorsing te bly om sodoende seker te kon maak dit beïnvloed nie die studie se uitkomstes nie (Starman, 2013:30). Ek het die opvoeders in die klaskamer slegs bygestaan. Dit het aktiwiteite ingesluit soos toesig, uitstappies, voorbereiding van lesse, leeswerk, sowel as om die leerders ekstra hulp te bied tydens uitdagende klaswerkaktiwiteite. Waar die opvoeders my nodig gehad het, het ek hulle gehelp. Ek was egter nie direk betrokke by die onderhandelingsproses van kulturele rykdom en kapitaal nie. Ek was daar om dit te observeer deur te assisteer in die skepping van 'n diverse ruimte, sodat

daar ruimte was vir dialoog tussen die verskillende tale en kulture. Ek het slegs die opvoeders se pedagogiese aanslag tot onderrig ondersteun.

### 3.5 Deelnemers

Die deelnemers van hierdie studie is al vanaf die stigting van ZIS betrokke by die skool. Die passievolle opvoeders is deel van die rede waarom ek as navorser besluit het om ZIS as gevallestudie te gebruik. Ek het doelbewus gekies om die skool se opvoeders te bestudeer. Drie Engelssprekende opvoeders en drie isiXhosa-sprekende assistente van ZIS is doelbewus gekies om deel te neem aan hierdie studie (De Vos et al., 2011:392). Die rede hiervoor is dat doelbewuste seleksie ryker aan inligting is as die blote veralgemenings van die breër populasie (De Vos et al., 2011:392). Ek is bewus van die unieke dinamika van die skool en het daarom besluit om die opvoedkundige praktyke van hierdie opvoeders en assistente in diepte te bestudeer.

Die assistente en opvoeders van ZIS se opinies en optrede is albei as waardevolle data geag. As observeerder het ek nie tussen hulle gedifferensieer, omdat almal dieselfde rolle tydens skooltyd speel. Die isiXhosa-sprekende assistente speel ook opvoederrolle, maar word soms ondersteun deur die Engelssprekende opvoeders. Die Engelssprekende opvoeders maak seker dat die kurrikulum korrek uitgevoer word. Die rede hiervoor is omdat die opvoeders verder akademies opgelei is. Die isiXhosa-sprekende assistente vorm egter deel van die personeel van ZIS wat saam tans die graad 1- tot graad 4-leerders onderrig. In die klaskamer word dieselfde respek vanaf die leerders teenoor beide die assistente en opvoeders verwag. Die leerders ag al die volwassenes as opvoeders in die klaskamer, omdat almal saam die leerders onderrig. In die studie het ek die isiXhosa-sprekende assistente sowel as Engelssprekende opvoeders as opvoeders aangespreek.

Die opvoeders van ZIS onderrig verskillende grade en verskillende hoeveelhede leerders, maar almal van hulle gebruik die land se kurrikulum – en assesseringsbeleidsverklaring (KABV) om te onderrig. Volgens Fataar (2012) kom die KABV as 'n beperkende geskrewe kurrikulum voor wat streng voorskriftelik ervaar kan word tydens die implementeringsproses. Die opvoeders van ZIS streef daarna om maniere te vind om die omgewing in te bring binne die raamwerk van die KABV. Hulle

besef dus nie dat die literatuur hierdie benadering as 'n plekgebaseerde pedagogie beskryf nie.

ZIS streef nie daarna om die KABV te ondermyn nie, maar om eerder ruimte te skep vir 'n gelyke sosiale omgewing sodat die onderhandeling van gemeenskapskulturele rykdom en kulturele kapitaal kan plaasvind. Hierdie ses opvoeders speel klaar 'n dinamiese rol in die onderhandelingsproses wat gedurende skooltyd plaasvind. Hulle probeer daagliks 'n gemeenskaplike ruimte skep waar al die leerders kan aanklank vind met die werk. Hulle pas die onderrig aan om dit interessant te maak deur byvoorbeeld plaaslike probleme, konsepte of mense vanuit die gemeenskap deel te maak van die lesbesprekings. Deur hierdie opvoeders en assistente te laat deelneem aan hierdie studie, het vir my insig in verskeie dimensies gegee. Dit het my as navorser die geleentheid gegee om meer insig te kry oor die mate van uitwerking wat die meertaligheid, klasorganisasie en verweefdheid van kulture op die onderhandeling van gemeenskapskulturele rykdom en kulturele kapitaal het. Ek kon die opvoeders se rol daarin waarneem.

My paaie het gekruis met die personeel van Zithulele Independent School deurdat ek by die gemeenskap van Zithulele betrokke geraak het. Ek is getroud en my man praktiseer as 'n dokter by Madwaleni Hospitaal. Hierdie hospitaal is ook in die landelike Transkei naby Zithulele Hospitaal geleë. Die twee hospitale het 'n goeie samewerkingsverhouding en is gereeld in kontak met mekaar. Ons woon in die Transkei en daarom het dit my nie lank geneem om deel te word van die klein gemeenskap van Engelssprekende personeel by Zithulele nie. Volgens Moore (2012) is dit algemeen vir 'n kwalitatiewe navorser om deel te neem aan die sosiale groep wat nagevors word. Ek was betrokke by ZIS deur myself te posisioneer as die deelnemende observeerder. Ek het as 'n Engelssprekende assistent in die verskeie klaskamers gefunksioneer en sodoende het ek hulp aan die huidige opvoeders verleen terwyl ek data ingesamel het.

### **3.6 Data-insamelingstegnieke**

Data-insamelingstegnieke verwys na die manier waarop ek as navorser my navorsing uitgevoer het. As kwalitatiewe navorser het ek verskeie data-insamelingstegnieke gebruik. Hierdie data-insamelingstegnieke het my as navorser gehelp om vas te stel hoe die opvoeders maak met die onderrig op grond van die drie aspekte wat ek



voorheen genoem het, naamlik meertaligheid, verweefdheid van kulture en klaskamerdinamika. Die kwalitatiewe data is deur middel van deelnemende waarneming, onderhoude en fokusgroepbesprekings verkry.

### **3.6.1 Deelnemende waarneming**

Deelnemende waarneming verwys na die generering van data deurdat die navorser hom- of haarself deel maak van die navorsingsomgewing sodat hy of sy eerstehands kan observeer en ondervinding opdoen (Mason, 2002, 84). My betrokkenheid as assistent by ZIS het my die geleentheid gegee om persoonlik betrokke te raak by die onderskeie verrigtinge wat weekliks by die skool plaasvind. Om dié rede kon ek 'n in-diepte perspektief van die opvoeders se interaksies en optredes verkry. Deur deelnemende waarneming is ek bewus gemaak van die sosiale omgewing wat plekgebaseerde onderrig skep. Dit het 'n omgewing vir die leerders laat ontvou waar hulle op 'n natuurlike wyse kon deelneem aan die onderliggende onderhandeling van kulturele rykdom en kapitaal tydens skoolaktiwiteite (Mason, 2002:85).

### **3.6.2 Semi-gestruktureerde onderhoude**

Semi-gestruktureerde onderhoude is 'n data-insamelingstegniek wat my in staat gestel het om my navorsingsvrae te beantwoord. Dit het my toegelaat om die aard van die opvoeders se pedagogiese benadering tydens onderrig beter te kon insien. Dit is 'n kragtige tegniek om insig te bekom oor die opvoeders se daaglikse uitdagings deur die ervaring wat hulle as individue beleef, te verstaan (Seidman, 2013:10). Tydens semi-gestruktureerde onderhoude is die vrae meer oop en daar word nie 'n rigiede lys vrae gevolg nie (Alshenqeeti, 2014:40). Hierdie tipe onderhoude laat in-diepte gesprekke toe omdat daar ruimte aan die deelnemers gebied word om hulle menings en opinies te lig (Alshenqeeti, 2014:40).

Die personeel van ZIS het baie positief gereageer teenoor die semi-gestruktureerde onderhoude. Hulle het baie passievol oor hulle werk voorgekom. Hulle het die vrae tot die beste van hul vermoë probeer beantwoord. Die opvoeders het meer selfvertroue as die assistente tydens die onderhoude gehad. Ek vermoed dit was weens die struikelblok rondom taal. Die assistente se eerste taal is isiXhosa en hul tweede taal is Engels. Dit het voorgekom asof hulle op hul senuwees was omdat hulle moontlik die vrae nie so goed kon beantwoord soos die ander personeel nie. Dit het egter net 'n paar minute geneem om hulle gemaklik te laat voel. Ek het 'n goeie en bruikbare



mate van sukses met my onderhoude wat ek gevoer het met elke personeellid van ZIS behaal.

### **3.6.3 Fokusgroepbesprekings**

Die semi-gestruktureerde onderhoude is opgevolg deur fokusgroepbesprekings om 'n dieper begrip van die opvoeders se ervarings te kry. Ek het hierdie navorsingstegniek gebruik omdat dit 'n algemene kwalitatiewe tegniek is om insig in die prosesse van onderrig te kry. Dit het my as navorser gehelp om die uitkomstes wat ek gekry het, beter te verstaan (Barbour, 2007: 30). Fokusgroepbesprekings is 'n gesprek wat in groepsverband plaasvind, waartydens die navorser aktief groepinteraksies aanmoedig (Barbour, 2007:2). Hierdie besprekings is van waarde omdat dit deelnemers aanmoedig wat soms huiwerig is om hulle ervarings tydens een-tot-een onderhoude te deel (Barbour, 2007: 19). Ek het die groepsessies goed bygestaan omdat ek wou sekermaak al die opvoeders en assistente neem deel.

Al die personeel was bereid om deel te neem aan die fokusgroepbespreking. Die Engelssprekende opvoeders en isiXhosa-sprekende assistente kom dus vanuit verskillende agtergronde en nie almal neem op dieselfde wyse aan die gesprekke deel nie. Al die personeel wou hulle idees deel maar die assistente was egter huiwerig om hulle opinies in groepsverband te deel. Ek het sekere vrae direk op die assistente gerig. Dit het hulle die vrymoedigheid gegee om te antwoord en die opvoeders se opinies het verder daarop gevolg. Al die personeel het meestal saamgestem oor meeste van die vrae. Sommige van hulle het net verder uitgebrei om hulle standpunt duideliker te maak. Ek glo die fokusgroepbesprekings was van waarde omdat dit die assistente en opvoeders, wat skrikkerig was om hulle opinies en ervarings met my as navorser te deel, gehelp het om gemaklik te voel. Die groepsdinamika het hulle moontlik meer tuis laat voel om deel te neem. Die semi-gestruktureerde onderhoude en fokusgroepbesprekings is in Engels uitgevoer omdat die opvoeders en assistente Engelssprekend is.

### **3.7 Dataverwerking en data-analise**

Ek het my hoof-navorsingsvraag en sub-navorsingsvrae beantwoord deur my ingesamelde data te ontleed. Ek het my navorsing se data ingesamel totdat ek 'n versadigingspunt bereik het om voldoende die navorsingsvrae te beantwoord. My navorsingstegnieke het dus net die nodige data voorsien en nie die noodsaaklike

analisering wat daarmee gepaard gaan nie. Dit was my verantwoordelikheid as navorser om die ingesamelde data te verwerk en te interpreteer (Burnard et al., 2008: 429). Ek het aan die einde van die dataverwerking 'n beter begrip van die onderhandeling tussen kulturele rykdom en kapitaal verkry.

Volgens Green et al. (2007) behels die analisering van data 'n deeglike sistemiese benadering waartydens die ingesamelde data gesorteer en geklassifiseer moet word. Tydens die verwerking en analisering van my data het ek geleidelik deur vier stappe beweeg, naamlik die absorpsie van data, kodering, kategorisering en die identifisering van temas. Dit was 'n tydrowende proses waar ek heen en weer tussen die verskeie stappe beweeg het totdat ek volle insig in die verwerkte data verkry het (Green et al., 2007: 546).

### **3.7.1 Absorpsie van data**

Die eerste stap van data-analise het die herhaalde lees en luister van die onderhoude, gesprekke, observasienotas en opnames behels. Na elke herhaling het ek die deelnemers beter verstaan en kon ek hulle antwoorde en optrede nog beter verwerk. Dit het vir my as navorser 'n fondasie geskep vir 'n beter begrip van die algehele navorsingsvraag wat ondersoek word.

### **3.7.2 Kodering**

Tweedens het ek as navorser die data gekodeer deur die inligting te beoordeel en volgens verskillende beskrywings te organiseer. (Green et al., 2007: 547). Dit was 'n tydrowende en omslagtige proses om die groot hoeveelheid data akkuraat te organiseer. Ek moes versigtig deur al die data werk om dit op die korrekte wyse te analiseer en dan te kategoriseer.

### **3.7.3 Kategorisering**

Vervolgens het ek die georganiseerde data ondersoek om skakels tussen die verskillende kodes te vind. Deur die skakels te gebruik, kon ek die data volgens meertaligheid, die verweefdheid van kulture en klaskamerdinamika kategoriseer. Deur hierdie die data in verskeie kategorieë te plaas, kon dit die analitiese proses ondersteun.

### 3.7.4 Identifisering van temas

Laastens het ek vanuit die kategorieë verskeie temas geïdentifiseer. Dit het my in staat gestel om die verwerkte data ten volle weer te gee deur die temas in diepte te bespreek (Green et al., 2007: 549). Ek kon sodoende die navorsingsvrae sorgvuldig beantwoord.

## 3.8 Geldigheid van navorsing

Kwalitatiewe navorsing is gebaseer op subjektiewe, kontekstuele en interpretatiewe data. Al die data is ondersoek en stappe is gevolg om te verseker dat die navorsing betroubaar is. Die geldigheid of geloofwaardigheid verwys na die konsekwentheid en betroubaarheid van die navorsing. As 'n kwalitatiewe navorser is dit baie belangrik dat ek die idees, opinies en perspektiewe van die respondente waarheidsgetrou vaslê (Warren, 2002:83). Om die rede het ek veldnotas en stemopnames tydens my data-insameling gebruik.

### 3.8.1 Betroubaarheid

Die bevindinge van my studie moes korrek en akkuraat weergegee word. Ek ag dit as my plig as navorser om betroubare en sorgvuldige werk te lewer. Met verwysing na die betroubaarheid van navorsing kan daar 'n vraag gevra word oor die mate van gemoedsrus wat geplaas word op die uitkoms van die studie (Maykut & Morhouse, 1994:32). Die betroubaarheid van kwalitatiewe navorsing hang af van die navorser se vermoëns en doeltreffendheid (Pandey en Patnaik, 2014:5746). Volgens Lincoln en Guba (1985) hang die versekering van betroubare navorsing van verskillende aspekte af. Hierdie aspekte sluit in die vertrouenswaardigheid, toepasbaarheid, konsekwentheid en objektiwiteit van die navorsing.

#### 3.8.1.1 *Vertrouenswaardigheid*

Vertrouenswaardigheid is 'n term wat deur Lincoln en Guba (1985:290) gebruik word om die geldigheid en betroubaarheid in kwalitatiewe navorsing te verduidelik. Dit verwys na die waarheid wat vasgevang is in my navorsing se bevindinge (Pandey en Patnaik, 2014:5746). Dit is die navorser se interpretasie van die data wat weergegee word soos wat dit in die werklikheid voorkom. Ek het vertrouenswaardigheid verseker deur bewese metodes van betroubaarheid tydens die uitvoer van die navorsing te implementeer. Van hierdie metodes sluit in langdurige betrokkenheid, sorgvuldige waarneming en triangulering (Pandey en Patnaik, 2014:5747) Met interpretatiewe

data speel die navorser 'n aktiewe rol in die navorsingsprojek (Maree & Van der Westhuizen 2007:38). Ek was self verantwoordelik vir die opstel van die data-insamelingsinstrumente sowel as die insameling van die data.

a) Langdurige betrokkenheid

Merriam (1995) moedig 'n langdurige betrokkenheid tussen die navorser en deelnemers aan. Sy is van mening dat die navorser voldoende begrip van die organisasie moet ontwikkel. Om dit te bewerkstellig, moet daar egter 'n vertrouensverhouding tussen die organisasie en navorser ontwikkel. Dit sluit langdurige kontakssessies met die organisasie in (Pandey en Patnaik, 2014: 5747). As navorser het ek 'n lang tydperk by ZIS deurgebring. Ek het met die personeel en leerders gesels en hulle oor 'n tydperk beter leer ken. Teen die tyd wat ek die onderhoude gevoer het, was daar 'n gevestigde verhouding waar hulle gemaklik gevoel het om hulle opinies met my te deel. Ek is van mening dat hierdie navorsing se bevindinge as vertrouenswaardig geag kan word omdat ek genoeg tyd by ZIS deurgebring het om 'n goeie begrip van die opvoeders se pedagogiese benadering te ontwikkel.

b) Sorgvuldige waarneming

Volgens Lincoln en Guba (1985) is die doel van sorgvuldige waarneming om die eienskappe en elemente uit te ken wat die mees relevante tot die navorsingstudie is. Die voortdurende waarneming stel die navorser in staat om die spesifieke aspekte rondom die navorsingsvrae in diepte te bestudeer. Dit verleen 'n diepte aan die studie. Ek het oor lang periodes van tyd die opvoeders van ZIS geobserveer en seker gemaak ek verstaan hulle onderrigpraktyke. Ek het ook daarop gefokus dat die opvoeders my kan vertrou sodat ek vertrouenswaardige data kon insamel. Ek het eers net die opvoeders waargeneem en later ander navorsingstegnieke toegepas. Mettertyd het die opvoeders sowel as die leerders my begin vertrou en gemaklik gevoel met my in die rondte. Dit het my as navorser toegelaat om sorgvuldige waarnemings te maak omdat ek deel van die klaskamers se aktiwiteite geraak het. Ek het lank genoeg waargeneem om te sien hoe die opvoeders se pedagogiese benadering die leerders se leer deur die onderhandeling van kulturele rykdom en kapitaal te bewerkstellig, beïnvloed. Die verskillende gevalle van onderhandeling het voor my afgespeel en daarom kon ek dit op 'n vertrouenswaardige wyse aanteken.

### c) Triangulering

Volgens Mertens (2010:258) en Willis (2007:219) verwys triangulering na die kontroliering van inligting oftewel data wat aan die hand van verskeie meetinstrumente ingesamel is. Die doel van die insameling is om saam dieselfde navorsingsvraag te beantwoord en sodoende die bevindinge te versterk. Merriam (1995) voer aan dat triangulering op die aanname gebaseer is dat een enkele metode nooit die bevindinge van 'n studie genoegsaam sal kan verduidelik nie. Daar moet meer as een metode gebruik word sodat 'n dieper begrip van die bevindinge ontwikkel kan word.

Volgens Mouton en Marais (1992:92-93) is die gebruik van meervoudige data-insamelingstegnieke in die navorsingsproses ook goed omdat dit die betroubaarheid en geldigheid van 'n studie verhoog. Tydens die uitvoer van hierdie studie het ek meervoudige metodes gebruik om gevolglik die betroubaarheid van die data te verhoog. Le Grange en Beets (5:116) is van mening dat 'n belangrike aspek van triangulering nie soseer die saamstelling van verskeie soorte data is nie, maar hoe hierdie data met mekaar in verband gebring kan word om die geloofwaardigheid van die studie te verhoog. Ek het triangulering toegepas deur verskillende tegnieke te gebruik, naamlik deelnemende waarneming, onderhoud en fokusgroepbesprekings. Ek het toe die verskeidenheid data geënkodeer om verskeie afleidings te kan maak. Dit het my in staat gestel om die navorsingsvrae op 'n betroubare wyse te beantwoord (Creswell, 2016:190).

#### 3.8.1.2 Toepasbaarheid

Volgens Krefting (1991) verwys toepasbaarheid na die feit dat die navorsing in ander kontekste toegepas kan word. Die navorsing is vertrouenswaardig as dit in ander omgewings gebruik kan word. Hierdie navorsing word toegepas op 'n unieke gevallestudie in 'n landelike area. Merriam (1998) dui aan dat kwalitatiewe navorsing meestal spesifiek tot in 'n sekere omgewing of groep individue van toepassing is. Sy is van mening dat dit 'n moeilike taak is om te demonstreer dat bevindinge relevant tot ander gemeenskappe is. Ek glo egter dat hierdie studie se bevindinge oor die opvoeders se pedagogiese aanslag, op ander skole toegepas kan word. Hierdie studie se bevindinge kan volgens my selfs op skole in stedelike areas toegepas word. Ek is van mening dat die vrae wat ek beantwoord het universeel gebruik kan word. Die rede hiervoor is dat die meeste skole uit dieselfde elemente, naamlik die opvoeders, assistente, leerders en 'n kurrikulum, bestaan. Elke skool het 'n verskeidenheid van

leerders omdat nie een mens dieselfde is nie. Die feit dat my navorsing se gevallestudie uit isiXhosa-sprekende leerders en Engelssprekende leerders bestaan, is uniek tot die spesifieke geografiese area. Die verskynsel van middelklas- en werkersklasleerders is egter 'n algemene dinamiek wat in verskeie ander skole oor die wêreld voorkom. Ek is van mening dat hierdie tesis toepaslik is op die ontwikkeling van opvoedkunde in Suid-Afrika.

### *3.8.1.3 Konsekwentheid*

Konsekwentheid verwys na 'n eienskap van waarheidsgetroue navorsing. Dit bewys dat die bevindinge konstant is en herhaaldelik verkry sal word (Pandey en Patnaik, 2014:5746). Kwalitatiewe navorsing word gereeld gekritiseer dat dit slegs fokus op 'n spesifieke terrein en nie herhaal kan word in 'n groter konteks nie (Pandey en Patnaik, 2014: 5745). Pandey en Patnaik (2014) dui egter aan dat kwalitatiewe navorsing verstaan moet word as 'n poging om diepte in 'n sekere veld te vind. Ek glo as die opvoeders se pedagogiese benaderings goed verstaan word kan die bevindinge deur ander opvoeders gebruik word. Ek is van mening dat hierdie navorsing relevant is, omdat daar in talle ander skole ook opvoeders is wat dieselfde uitdagings rondom diversiteit in onderhandelinge tussen leerders ervaar. Ek is geïnteresseerd om die konsekwentheid van die studie te toets deur die bevindinge op ander skole toe te pas.

### *3.8.1.4 Objektiviteit*

Dit was belangrik dat hierdie navorsing objektiviteit en integriteit behou (Babbie & Mouton, 2002: 520). As navorser het ek probeer om ten alle tye objektief te bly tydens die uitvoer van hierdie navorsing. Om objektiewe navorsing te doen, moet daar 'n neutrale uitkyk op die ingesamelde data wees. Die bevindinge kan nie gevorm word deur die navorser se agtergrond nie (Pandey en Patnaik, 2014:5746). As navorser moes ek voortdurend bewus wees van die potensiële partydigheid wat kon plaasvind. Dit sou nie eties wees as aannames gemaak geword op grond van opvoeders of leerders se ras, kultuur en geslag nie. Dit was belangrik om daarvan bewus te wees omdat dit onbewustelik kon gebeur.

Ek besef dat as navorser ek 'n spesifieke stel idees het wat oor die jare gevorm is. Ek is 'n blanke individu vanuit die middelklas en oorspronklik vanaf die stad, wat navorsing in 'n werkersklas omgewing doen. Dit was 'n baie belangrike aspek om in gedagte te hou tydens die uitvoer van hierdie studie. As navorser het ek 'n spesifieke

middelklaslens waardeur ek die wêreld analiseer. Hierdie lens het ek bekom deur sekere ervarings en blootstellings oor die jare heen. Dit was van kardinale belang dat ek as navorser neutraal teenoor die navorsing bly en nie my eie aannames oor die studie se bevindinge maak nie, maar slegs die bevindinge weergee. As navorser het ek gepoog om onpartydig voor te kom en konstant objektief teenoor die data op te tree deur oor my bevindinge saam met die opvoeders en assistente te reflekteer, sowel as saam met my studieleier.

### **3.9 Etiese oorwegings**

Daar is verskeie etiese oorwegings wat in ag geneem moes word tydens die uitvoer van hierdie navorsing.

#### **3.9.1. Toestemming**

Vir my as navorser om wettiglik by die skool te kon navorsing doen, moes ek aansoek doen vir etiese klaring by die Oos-Kaapse Departement van Onderwys. Die Oos-Kaapprovinsie moes vir my die groen lig gee voordat ek in die skool kon inbeweeg. Nadat die provinsie vir my toestemming gegee het, moes ek ook goedkeuring vanaf die prinsipaal van die skool kry. Sy moes instem dat ek haar skool as 'n gevallestudie vir navorsing kon gebruik. Die prinsipaal was gelukkig positief teenoor die gedagte en het nie gehuiwer om vir my toestemming te gee nie.

Laastens moes ek ook by die Etiese Komitee van die Universiteit Stellenbosch aansoek doen om etiese klaring. Ek kon nie voortgaan met my navorsing totdat ek die US se goedkeuring ontvang het nie. Aangesien dit sosiale navorsing is wat ek aangepak het, was daar baie sosiale interaksie met ander individue. Dit is van die uiterse belang dat my navorsing die korrekte gedrag en reëls moes volg. Daar is baie persoonlikhede en kulture betrokke by hierdie navorsing, en etiese kwessies kon maklik voortspruit het uit die vele interaksies wat plaasgevind het (Babbie & Mouton, 2002: 520). Dit was belangrik dat ek elke individu met respek hanteer en altyd bewus sou wees van die handhawing van 'n vreedsame verhouding deur middel van wedersydse respek.

#### **3.9.2 Vertroulikheid en anonimiteit**

Nog 'n etiese oorweging was die privaatheid van die opvoeders en assistente wat by ZIS werk. Ek het eerstens hulle skriftelike goedkeuring nodig gehad om vrywillig deel

te neem aan hierdie studie. Hulle moes ook vir my toestemming gee om die waarnemings, onderhoude en fokusgroepbesprekings se data te gebruik tydens die studie. Die privaatheid van die opvoeders is verseker deurdat ek hulle identiteit versteek het tydens die uitvoer van die navorsing. Ek het aan die opvoeders en assistente elkeen 'n skuilnaam gegee. Ek het nooit hulle regte name tydens die bespreking van die studie se bevindinge gebruik nie. Dit was noodsaaklik omdat opvoeders deur die onderhoude en fokusgroepbesprekings die geleentheid gegee is om hulle eie opinie en ervarings te deel. Hulle het hulself blootgestel en hulle identiteit moes met respek bewaar word, sodat daar nie valse gevolgtrekkings met betrekking tot hulle gemaak kon word nie.

Die vertroulikheid van hierdie navorsing is ook van kardinale belang. Alle inligting rakende hierdie studie moes veilig bewaar word. Ek het al die ingesamelde data en dokumentasie op 'n wagwoord-beskermdes hardeskyf bewaar. Op hierdie wyse het net ek toegang tot die data gehad. Die verhoudings is op 'n persoonlike wyse bestuur en ek het nie die ingesamelde data openlik in die publiek bespreek nie. Die personeel het my vertrou en ek sal nie hulle reputasie op enige wyse skend nie.

### **3.10 Samevatting**

Hierdie hoofstuk het gepoog om te verduidelik hoe die navorsing uiteengesit is. Ek verduidelik hoe ek geldige navorsing ondergaan het. Ek het ook die voorafbeplande raamwerk van datakolleksie en -ontleding eties uitgevoer. Die kwalitatiewe paradigma het as 'n hoeksteen in hierdie navorsing gedien. Dit het die navorsing gelei om 'n naturalistiese benadering te volg. Op hierdie wyse het ek die gewenste data ingesamel en verwerk om tot akkurate gevolgtrekkings te kom. Bostaande hoofstuk verduidelik die navorsing se prosedures wat gevolg is en bevestig die etiese oorwegings waarmee hierdie studie uitgevoer is.



## Hoofstuk 4

### Die opvoeders se plekgebaseerde pedagogie in die ontginning van meertaligheid vir leerders se leer

#### 4.1 Inleiding

Hierdie hoofstuk bestudeer plekgebaseerde pedagogie in die opvoedkundige konteks van die ZIS-skool. Soos vroeër genoem is plekgebaseerde pedagogie 'n benadering wat eers onlangs in die literatuur begin verskyn het. Dit is 'n onderrigbenadering wat gevolg is om vir leerders kwaliteit- opvoedkundige ervaringe te bied deur hulle plaaslike omgewing te gebruik as 'n bron van onderrig (Le Grange en Ontong, 2015, 6). Hierdie plaaslike omgewing word dan gebruik as 'n vertrekpunt om skoolkennis aan die leerders oor te dra (Sobel, 2005:7). Plekgebaseerde pedagogie word in hierdie tesis spesifiek deur die volgende drie kernaspekte van hierdie skool se pedagogiese aanslag ondersoek, naamlik meertaligheid, klaskamerdinamika en die verweefdheid van kulture. Die doel van hierdie hoofstuk is om die verhouding tussen plekgebaseerde pedagogie en die aspek van meertaligheid te bespreek. Die ander twee aspekte word afsonderlik in die twee hieropvolgende hoofstukke bespreek. Meertaligheid verwys na die gebruik van meer as een taal om te kommunikeer en om klas te gee (Cenoz, 2013:6). Dit speel 'n kernrol in die toepassing van 'n plekgebaseerde pedagogie tydens onderrig.

Soos vooraf verduidelik speel hierdie studie af in Zithulele Independent School (ZIS) en pas meertaligheid toe deur twee tale naamlik isiXhosa en Engels as onderrigstale te gebruik. Wat die opvoeders van ZIS uniek maak tot die studie is die feit dat hul uiting gee aan 'n pedagogiek wat op meertaligheid gebaseer is, waar hulle die alledaagse kennis van die leerders konstruktief en produktief koppel aan hul skoolleer. Die leerders se alledaagse kennis en akademiese kennis verwys na die horisontaliteit en vertikaliteit van kennis (Bernstein, 2000:157). Die opvoeders gebruik die isiXhosa-sprekende en Engelssprekende leerders se algemene kennis en die plaaslike omgewing as onderrigbronne om gespesialiseerde skoolkennis aan hulle oor te dra en sodoende hul skoolleer te verryk. Dit is die teoretiese onderbou van die hoofstuk. Die hoofstuk argumenteer dus dat meertaligheid tydens die uitvoer van plekgebaseerde onderrig leerders se leer versterk.

Dit versterk die leerders se leer omdat daar deur meertaligheid ruimte geskep word vir verskeie onderhandelinge om plaas te vind. Dit sluit in die onderhandeling van kennis, tale asook kulturele kapitaal en gemeenskapskulturele rykdom. Soos voorheen bespreek bring die isiXhosa-sprekende leerders gemeenskapskulturele rykdom in die klaskamer in en die werkersklasleerders bring weer kulturele kapitaal in die klaskamers in. Die leerders word saam deur verskillende onderrigervaringe die geleentheid gebied om dit met mekaar te deel. Tydens hierdie proses brei die leerders se kulturele kapitaal en gemeenskapskulturele rykdom uit en dit lei daartoe dat die leerders se leer versterk word, omdat hulle die geleentheid gegee word om wyer kennis buite hulle eie persoonlike omgewing op te bou.

Die opvoeders van ZIS skakel die leerders se verskillende tipes kennis en kulturele rykdom en kapitaal wat voortspruit uit die meertaligheid en die omgewing, met mekaar, om sodoende die leerders se leer te ondersteun. Hierdie pedagogiek het gevolglik 'n uitwerking op die leerders se gebruik van tale om te leer. Om die doel van die hoofstuk te bereik, bespreek ek verskillende aspekte van ZIS se meertaligheid. Eerstens bespreek ek die gebruik van dubbele taalonderrig. Dit word gevolg deur 'n bespreking oor kodewisseling sowel as die uitdagings rakende die balansering van die twee tale in onderrig- en leerprosesse, en laastens fokus ek op die rol van plekgebaseerde pedagogie tydens taalonderrig.

## **4.2 Die dubbele taalprogram van Zithulele Independent School**

Suid-Afrika is 'n meertalige reënboognasie. Die land se grondwet maak voorsiening vir elf amptelike tale. Dit skep tans 'n ryk kulturele omgewing vir die land se leerders om in onderrig te ontvang. Voor die ontwikkeling van 'n demokratiese bestel in 1994, was Suid-Afrika 'n tweetalige nasie waar slegs Afrikaans en Engels as die twee amptelike tale van die land erken is. Tydens apartheid in 1976, was die beleid dat alle leerders se skoolwerk vyftig persent in Afrikaans en vyftig persent in Engels onderrig moes word. Die leerders kon slegs hulle moedertaal tydens nie-akademiese werk gebruik. Die land het oor die jare noodsaaklike politieke veranderinge ondergaan en 'n nuwe demokratiese regering het in 1994 aan bewind gekom. Die nege Afrikatale is ook as amptelike tale van die land verklaar. Suid-Afrika word sedertdien as 'n meertalige nasie beskou waar taalgelykheid nagestreef word. Die nege Afrikatale, naamlik isiXhosa, isiNdebele, isiZulu, siSwati, seTswana, sePedi, seSotho, tshiVenda en xiTsonga,

word saam met Engels en Afrikaans gebruik om mondelings in ons land te kommunikeer (Setati, 2002: 131).

In 1997 het die Departement van Onderwys 'n nuwe taalbeleid, Language in Education Policy, bekend gestel (Department of Education [DoE], 1997). Hierdie beleid is saamgestel om die meertaligheid in skole te ondersteun deur skole toe te laat om hulle eie taalbeleid op te stel (Ncoko, Osman, & Cockcroft, 2000:226). Die einddoel van hierdie taalbeleid is om al elf amptelike tale te ondersteun en te verseker dat leerders so ver as moontlik in hulle huistaal onderrig word. Engels word steeds oor die algemeen as die heersende taal tydens onderrig en leer in die skole gebruik. Volgens wet moet leerders tot en met graad drie skoolonderrig in hulle moedertaal ontvang, en van daar af moet leerders in Afrikaans of Engels onderrig word. Die uitkoms van hierdie tipe taalgebruik lei daartoe dat die meerderheid leerders vanaf graad vier in 'n tweede taal onderrig word. Dit het gevolglik 'n negatiewe uitwerking op die leerders se akademiese prestasie omdat hulle nie altyd vlot in die onderrigtaal kan lees en skryf nie (Setati, 2002:132).

In Zithuele Independent School (ZIS) word daar meer as een taal gebruik om te onderrig. Die skool pas 'n dubbele taalprogram toe. 'n Dubbele taalprogram is 'n onderrigbenadering wat gebruik word om aan leerders vaardighede in twee tale te leer, met die einddoel om leerders as volledig tweetalig teen die einde van hul skoolloopbaan op te rig (Hatheway, Shea, & Winslow, 2015:141). Hierdie pedagogiese benadering skep 'n onderrigruimte waar die leerders selfs na graad drie steeds onderrig in hulle moedertaal sowel as 'n tweede taal kan ontvang. Die leerders van ZIS word geleterdheid en vakinhoud deur middel van isiXhosa sowel as Engels aangeleer. Die opvoeding van ZIS is daarop gemik om deur die dubbele taalprogram al die leerders te ondersteun om teen die einde van hul skoolloopbaan vlot in beide Engels en isiXhosa te kan praat, lees en skryf.

In ZIS word die dubbele taalprogram toegepas deur die twee tale van dag tot dag af te wissel. Die eendag is 'n isiXhosa-dag en die volgende dag is 'n Engelse dag. Op 'n isiXhosa-dag sal die isiXhosa-opvoeder, die assistent wat dien as 'n opvoeder, leiding neem met die meeste van die onderrigverrigtinge en die Engelse opvoeder sal slegs die isiXhosa-opvoeder bystaan. Die oggendkring op die mat word byvoorbeeld met isiXhosa-liedjies, algemene nuus en die weer ingelei. Die ander leerareas soos

wiskunde en lewensoriëntering word ook in isiXhosa onderrig. Daar word ook slegs isiXhosa-boeke gelees tydens die dertig minute leestyd op die mat op elke isiXhosa-dag. As die klok vir pouse lui, sal die opvoeders ook die leerders herinner dat dit 'n isiXhosa-dag is en dat hulle moet probeer om tydens pouse slegs in isiXhosa met mekaar te praat.

Die enigste tyd wat die leerders wel onderrig in Engels ontvang op 'n isiXhosa dag, is tydens die geskeduleerde Engels-periode. Die isiXhosa-leerders floreer op 'n isiXhosa-dag omdat hulle die werk makliker verstaan in hulle moedertaal. As navorser het ek agtergekom dat die skedulering van 'n dag waar isiXhosa as die hoofbron van kommunikasie dien, 'n positiewe uitwerking op die isiXhosa-leerders en -assistente het. Dit ontwikkel hulle selfvertroue omdat hulle in 'n posisie geplaas word om leiding in die klaskamer te neem. Die Engelse opvoeder en leerders kan nie isiXhosa vlot praat of skryf nie en benodig daarom hulp vanaf die isiXhosa-opvoeder en -leerders in die klaskamer. Op hierdie manier word 'n ruimte geskep waarbinne albei taalgroepe mekaar kan help vir volkome leer om plaas te vind.

Op 'n Engelse dag word dieselfde onderrigproses gevolg. Die leerders en opvoeders praat en skryf slegs Engels gedurende die skooldag. IsiXhosa word ook net gedurende die onderrig van die geskeduleerde isiXhosa-periode gepraat. Op so 'n dag is die Engelse leerders en opvoeders weer geneig om leiding te neem. Die dag tot dag verwisseling in taal skep 'n gesonde sosiale omgewing van wedersydse respek omdat die twee taalgroepe saamwerk om albei tale vlot te leer praat en skryf. Daar word nie die heeltyd net een persoon of taalgroep gekorrigeer nie, maar almal korrigeer en help mekaar. Tydens hierdie uitruilingsproses van kennis speel die opvoeders 'n groot fasiliteringsrol om seker te maak dat die leerders saam en gelyk groei.

'n Voorbeeld hiervan is die graad 2-klas se gebruik van vlak-leesboeke tydens leestyd. Die isiXhosa-sprekende leerders sukkel om vlot in Engels te lees en kort die opvoeders se ondersteuning tydens leestyd. Hulle beweeg ook gevolglik stadiger deur die verskillende vlakke waarvolgens die Engelse boeke gegradeer is. Die Engelssprekende leerders is al verder gevorderd en lees hoër gegradeerde boeke. Op 'n isiXhosa-dag lees al die leerders weer isiXhosa-vlak-leesboeke. Op so 'n dag floreer die isiXhosa-sprekende leerders en lees weer hoër gegradeerde boeke as die Engelssprekende leerders. Die Engelssprekende leerders sukkel om vlot isiXhosa te

lees en neem lank om 'n boek te voltooi. Dit skep 'n geleentheid vir die opvoeders en isiXhosa-sprekende leerders om die Engelssprekende leerders te help waar nodig. Op hierdie wyse ontwikkel die leerders die twee tale saam en hulle leer word deur die twee tale geleidelik saam versterk.

Volgens Hatheway et al. (2015) het hierdie tweetalige benadering 'n positiewe uitwerking op leerders. Daar is 'n verbetering in die leerders se akademiese resultate en dit skep vir hulle beter toekomstige geleenthede. Die leerders se daaglikse klaskamerervaringe ontwikkel hulle tweetaligheid en dit beïnvloed ook hoe hulle oor hulself voel (Hatheway et al., 2015: 142). Ek stem saam met Hatheway et al. (2015) dat 'n dubbele taalprogram 'n positiewe uitwerking op leerders se sukses het. By ZIS het ek as navorser dit ook waargeneem. Die leerders bou selfvertroue op deurdat hulle geleidelik met meer gemak in sowel Engels as isiXhosa kan kommunikeer. Dit gee vir die leerders selfvertroue om nuwe ervarings aan te pak. Dit is veral waargeneem by die isiXhosa-leerders deurdat hulle nou die taal kan verstaan wat in die groot stede, op die televisie en internet gepraat word. Dit plaas die isiXhosa-sprekende leerders in 'n posisie om deel te neem aan geleenthede buite hulle plaaslike omgewing. Die Engelssprekende leerders sosialiseer ook gemaklik in die plaaslike isiXhosa-gemeenskap omdat hulle tuis voel in die plaaslike gemeenskap se taalgebruik. Die isiXhosa-sprekende en Engelssprekende leerders ontwikkel gevolglik 'n positiewe selfbeeld deur hierdie blootstelling omdat hulle groei in sosiale en linguistiese kennis.

Hierdie sosiale en linguistiese kennis skakel met die leerders se kulturele rykdom en kapitaal deurdat die leerders in 'n posisie geplaas word om aan geleenthede deel te neem buite hul plaaslike omgewing. Dit stel die leerders in staat om verder te ontwikkel en kennis buite hul normale omgewing te bekom. Die isiXhosa-sprekende leerders verstaan dus dan die taal wat meestal in groot stede gepraat word beter. Die middelklas heers gewoonlik in hierdie milieu, maar die isiXhosa-sprekende leerders kan nou die geleentheid kry om hulle eie kulturele kapitaal in so 'n milieu te versterk. Die Engelssprekende leerders voel weer gemaklik om deel te neem aan aktiwiteite wat plaasvind in die plaaslike landelike omgewing omdat hulle die plaaslike taal beter verstaan. Deur hierdie deelname kry hierdie leerders weer die geleentheid om hulle gemeenskapskulturele rykdom in 'n ander milieu te versterk. Deur die dubbele taalprogram word al die leerders se kulturele kapitaal en gemeenskapskulturele

rykdom ontwikkel en dit ondersteun die leerders se leer omdat hulle meer as net hulle eie omgewing verstaan.

Die bestuur van 'n dubbele taalprogram skep ook die geleentheid vir leerders om tot onafhanklike en holisties ontwikkelde leerders te groei. Daar word, onder leiding van die opvoeders, 'n kultuur van ondersoek onder die leerders ontwikkel tydens die onderrig van die twee tale. In die verskillende leerareas is daar woorde wat die leerders nie in hulle tweedetaal ken nie. Die opvoeders van ZIS moedig die leerders aan om hulself te help deur 'n woordeboek te gebruik of 'n ander klasmaat te vra. Op hierdie wyse lei die opvoeders die leerders op om onafhanklik te werk en ook om 'n woordeboek te gebruik.

Een voorbeeld is waar die leerders 'n boekverslag in isiXhosa moes skryf. 'n Engelse leerder het egter nie die woord "ontsteld" in isiXhosa geken nie en 'n woordeboek gebruik om die woord op te soek sonder om die opvoeder vir die isiXhosa-woord te vra. Die leerder was egter nie seker of die isiXhosa woord "khathazekile" in sy sin pas nie en het gevolglik 'n isiXhosa-klasmaat gevra om hom te help. Op dié wyse leer die leerders ook sosiale vaardighede aan omdat hulle in gesprek met mekaar tree oor die werk. 'n Tweedetaalleerder in die een taal word gehelp deur 'n moedertaalleerder van die ander taal. Hierdie interaksie leer die leerders hoe om beter met mekaar om te gaan en hulle leer te ondersteun. Die leerders leer hoe om aan 'n ander leerder 'n vraag te vra, of hoe om 'n ander leerder se vraag te beantwoord. Soms word daar ook geredeneer oor 'n antwoord. In so 'n situasie leer die leerders hoe om te redeneer en om moontlike oplossings te soek.

Die dubbele taalprogram skep 'n klaskamer dinamika wat ryk aan leergeleenthede is. Deurdat die opvoeders die omgewing as 'n onderrigbron gebruik, word daar 'n middeweg vir die twee tale gevind om saam te werk. Op hierdie wyse word die leerders se leer versterk deur die toepassing van meertaligheid. Die twee tale kan egter nie afsonderlik in een klaskamer aangeleer word nie. Die opvoeders se meertalige aanslag lei daarna toe dat die leerders of opvoeders soms albei tale gebruik om hulself in die klaskamer uit te druk. Die gebruik van kodewisseling, wat ek volgende bespreek, is dus onvermydelik.

### 4.3 Kodewisseling tydens die aanleer van 'n taal

Kodewisseling kom algemeen voor in meertalige of tweetalige klaskamers (Fachriya, 2017:148). 'n Tweetalige klaskamer is waar twee tale gebruik word om te onderrig en in 'n meertalige klaskamer word daar meer as twee tale as onderrigtale gebruik (Garcia & Lin, 2017:2). ZIS is 'n tweetalige klaskamer waar isiXhosa en Engels gepraat word. Sebba et al. (2012) sowel as Milroy en Gordon (2003) verduidelik kodewisseling as die afwisselende gebruik van een of meer tale en taalverskynsels in een sin of gesprek. 'n Individue dra die boodskap oor deur twee of meer tale afwisselend te gebruik. Dit lei daartoe dat twee linguistiese variëteite in een gesprek gebruik word (Herdina en Jessner, 2002:23).

Hierdie kodewisseling gebeur gewoonlik wanneer 'n nuwe taal onderrig word (Fachriya, 2017:148). In ZIS leer die isiXhosa-sprekende leerders Engels as 'n nuwe taal aan en die Engelssprekende leerders leer weer isiXhosa as 'n nuwe taal aan. Die opvoeder poog om slegs een taal as onderrigtaal per weeksdag te gebruik, maar die klaskameronderrig verloop nie altyd soos beplan nie. Daar vind kodewisseling plaas omdat die leerders nog nie vlot in beide tale is nie en steeds makliker in hulle moedertaal dink en kommunikeer.

'n Voorbeeld hiervan is toe die graad 4-leerders 'n opdrag gekry het om 'n brief oor oplossings vir die gemeenskap se rommelprobleem aan die plaaslike tradisionele leier te skryf. Die opvoeder van die graad 4-klas het die leerders in Engels onderrig hoe om 'n formele brief op te stel. Die isiXhosa-sprekende leerders het egter baie van die nuwe woorde nie verstaan nie en die opvoeder moes tydens haar verduidelikings ook die isiXhosa-woorde op die bord skryf of sekere van haar sinne ook in isiXhosa oortel. Volgens Macaro (1997) is kodewisseling nodig om 'n goeie tweedetaalleeromgewing te skep. Die opvoeders van ZIS verstaan hierdie dinamika en skep steeds ruimte vir kodewisseling gedurende klaskameronderrig.

Wanneer meertaligheid in 'n klaskamer toegepas word, vind daar gewoonlik 'n oorskakeling tussen tale plaas. Volgens Weinreich (1953) kan hierdie verskillende taalsisteme nie in twee aparte dimensies funksioneer nie. Hy dui aan dat daar 'n outomatiese wisseling tussen die tale verwag kan word. Hierdie optrede word waargeneem tydens klasonderrig in ZIS. Die opvoeders maak seker dat die akademiese kennis so duidelik as moontlik aan die leerders oorgedra word. Hulle wil



'n ryk leerervaring verseker. 'n Voorbeeld hiervan is toe die graad 3-opvoeder vir die leerders in Engels 'n wiskundige konsep met boontjies op die mat verduidelik het. Dit was 'n nuwe konsep oor hoe om groot getalle bymekaar te tel. Die opvoeder wou seker maak al die leerders verstaan die konsep en het nou en dan haar sinne in isiXhosa voltooi. Op hierdie wyse kon sy verseker dat al die leerders die wiskunde verstaan. Hierdie kodewisseling is slegs om haar les suksesvol oor te dra. Die onderwyser het seker gemaak om nie konsepverwarring met die gebruik van die twee tale te veroorsaak nie. Kodewisseling is duidelik hier gebruik om wiskundige konsepte te verduidelik (Herdina en Jessner, 2002: 22).

#### **4.4 Uitdagings rakende die balansering van die twee onderrigtale**

Volgens Herdina en Jessner (2002) is tweetalige leerders geneig om sterker in een taal te kommunikeer as in die ander. Die opvoeders van ZIS vind dit daarom uitdagend om 'n balans tussen Engels en isiXhosa te vind. In die skool se pioniersfase bou hulle nog hulpbronne en kennis op rakende die dubbele taalprogram. Al word die tale tussen dae afgewissel om sodoende die onderrig van die twee tale te balanseer, vind die opvoeders dit nog steeds moeilik om die twee tale op 'n gelyke basis te handhaaf. Die twee tale is baie uiteenlopend en die opvoeders sukkel om al die leerders te ondersteun sodat almal albei tale ewe goed kan bemeester. Dit is byvoorbeeld baie ingewikkeld vir die Engelssprekende leerders om die klieks en spelling van isiXhosa te verstaan. Die isiXhosa-sprekende leerders verstaan egter die Engelse woorde makliker omdat hulle meer aan Engels blootgestel is. Daar vind 'n interessante magsdeling tussen die twee tale plaas waar Engels meer gunstig oorweeg word.

'n Ander uitdaging wat bydra tot die wanbalans tussen die twee tale in die klaskamer is die beperktheid van hulpbronne. Die skool is oor die algemeen finansiële beperk en het nie genoegsame algemene hulpbronne soos baie ander skole in stede het nie. Van hierdie hulpbronne sluit in klaskamers, papier, skryfbehoeftes, leesboeke en 'n fotokopieermasjien. Hier speel die VOS-model 'n groot rol in die volhoubaarheid van die skool deurdat hulle verskeie hulpbronne aan die skool voorsien. Die nuwingsgewende organisasie wat deel is van die VOS, voorsien byvoorbeeld 'n biblioteek aan leerders om boeke uit te neem, sowel as die gerief van 'n fotokopieermasjien wat ZIS se opvoeders mag gebruik.



Die grootste uitdaging vir die opvoeders rakende hulpbronne is egter die ongelyke beskikbaarheid van Engelse en isiXhosa onderrighulpbronne. Die opvoeders beskik nie oor genoegsame hulpbronne om Engels en isiXhosa gelyk te dek nie. Daar is baie meer Engelse hulpbronne as isiXhosa-hulpbronne beskikbaar. Dit is maklik vir die opvoeders om Engelse leesboeke in die hande te kry, maar egter nie isiXhosa-leesboeke nie. Die graad 3-leerders moes byvoorbeeld hulle leesboeke reeds vir 'n tweede keer deurlees, want die opvoeders het nie ander isiXhosa-boeke vir hulle nie. Dit lei daartoe dat Engels baie makliker onderrig word as isiXhosa. Die opvoeders kan ook Engels meer interessant maak omdat hulpbronne afgewissel kan word.

Die opvoeders poog steeds om die twee tale op 'n gelyke vlak te onderrig al is daar 'n agterstand in die beskikbaarheid van isiXhosa-hulpbronne. Hierdie gebrek aan isiXhosa hulpbronne plaas wel meer druk op die opvoeders, want hulle moet die Engelse hulpbronne alles self vertaal. Dit is 'n tydrowende proses en die opvoeders van ZIS is reeds onder geweldige druk om ander verpligtinge soos assessering en beplanning af te handel. Die proses plaas gevolglik 'n groot werkslading op die isiXhosa-lesvoorbereiding. 'n Voorbeeld hiervan was tydens die graad 4-klas se les oor die ruimte. Die leerders het van die sonnestelsel geleer. Hulle het die volgorde en verskillende karaktereienskappe van die planete bespreek. Die opvoeder het op die Engelse dag maklik hierdie Engelse les oor die ruimte uitgewerk, omdat sy Engelse boeke oor die ruimte in die klaskamer gehad het. Sy kon die Engelse woorde maklik vir die leerders wys en aanleer. Die isiXhosa-lesbeplanning was egter 'n langdurige proses, omdat die opvoeder net een isiXhosa boek en vier Engelse boeke oor die ruimte tot haar beskikking gehad het. Sy moes dus eers die Engelse inligting vertaal om 'n isiXhosa-les oor die ruimte vir die leerders uit te werk. Hierdie is 'n voorbeeld van hoe die twee tale steeds in praktyk ongelyk in ons land is, al word albei tale as amptelike tale van die land gesien.

'n Ander uitdaging wat die opvoeders ervaar tydens onderrig is die rol wat die leerders se huishoudelike agtergrond in die aanleer van taal speel. ZIS is geografies in 'n unieke area geleë waar daar opgevoede middelklasgesinne woon, asook ongeletterde werkersklasgesinne. Die skool is net buite die gronde van 'n staatshospitaal in 'n minderbevoorregte gemeenskap geleë. Om hierdie rede is daar leerders uit middelklasfamilies wie se ouers by die hospitaal as mediese personeel werk, sowel as leerders uit werkersklasfamilies wat al vir jare in die plaaslike gemeenskap woon.

Weens hierdie spesifieke konteks waarbinne die skool geleë is, is die isiXhosa-sprekende leerders in ZIS hoofsaaklik vanuit die werkersklasgemeenskap en die Engelssprekende leerders almal vanuit middelklasgemeenskappe, wat veral vanaf groter dorpe en stede hier kom vestig het.

Van die leerders se ouers is geletterd en moontlik verder opgelei met 'n sekere vaardigheid of sertifikaat, en van die ouers is weer onopgelei of semi-opgelei. Hierdie samestelling skep 'n interessante dinamika tydens onderrig in die klaskamer. Die werkersklasouers stel hul kinders bloot aan 'n praktiese woordeskat wat byvoorbeeld skakel met praktiese take rondom die huis. Dit is 'n voorbeeld van versterking van die leerders se gemeenskapskulturele rykdom. Die middelklasleerders word weer blootgestel aan 'n meer akademiese woordeskat wat weer hul kulturele kapitaal versterk (Bernstein, 2003: 25). Daar is waargeneem dat beide hierdie soorte woordeskat en kennis ryklik bydra tot die onderrigprosesse in ZIS se klaskamers. Die verantwoordelikheid rus egter op die opvoeders om deur hul pedagogiese benaderings hierdie woordeskat en kennis korrek te bestuur sodat leer versterk kan word.

Die toepassing van meertaligheid in ZIS is nie sonder probleme nie. Die opvoeders moet dit konstant monitor en seker maak dat alle leerders goeie onderrig ontvang in albei tale. Al is dit 'n uitdagende taak hou dit steeds baie voordele in rakende die leerders se leer. Die leerders word blootgestel aan 'n meertalige leeromgewing wat vele leergeleenthede voortbring. In hierdie meertalige omgewing gee die opvoeders uiting aan 'n pedagogiek waar die leerders se alledaagse kennis konstruktief gebruik word om hulle leer te versterk.

#### **4.5 Die versterking van leerders se leer deur middel van meertaligheid**

Die opvoeders van ZIS streef daarna om suksesvolle onderrig in albei tale te voorsien ten spyte van die uitdagings wat hulle ervaar. Deur hierdie twee tale in die klaskamer te akkommodeer word daar 'n platform geskep vir groei in skool- en algemene kennis. Ek verduidelik hierdie verskynsel deur na die linguis Basil Bernstein (1996) se sosiologiese teorieë oor die strukturering van kennis te verwys. Bernstein (1996) konseptualiseer kennis volgens twee diskoerse, naamlik 'n vertikale en horisontale diskoers (soos voorheen bespreek in hoofstuk twee). Die horisontale diskoers verwys na leerders se alledaagse kennis. Dit is algemene kennis wat die leerders opgebou

het vanuit interaksies in hulle primêre omgewing soos hulle huishoudings en gemeenskap. Hierdie kennis word gewoonlik mondelings oorgedra in hierdie primêre omgewings. Die ontwikkeling van die kennis hang van die leerders se konteks af (Bernstein, 2000: 157).

Hierdie horisontale kennis verskil tussen die leerders van ZIS omdat die leerders tuis aan verskillende sosiale interaksies blootgestel word. Die leerders bring 'n groot verskeidenheid horisontale kennis in die klaskamers in, soos byvoorbeeld hoe om stampmielies oor 'n vuur te kook tot hoe om 'n skootrekenaar te gebruik. Hierdie is een voorbeeld van die wye horisontale diskoers wat in die klaskamers van ZIS verteenwoordig word. 'n Ander voorbeeld is waar die graad 4-leerders 'n les oor wins en verlies, met betrekking tot winkerverkope, gehad het. Die leerders het ook 'n uitstappie na 'n plaaslike winkeltjie gehad. Dit is 'n klein sinkgeboutjie en regoor die hospitaal se ingang geleë. Die verkoopsdame by die winkel het "amagwinyas" verkoop. Dit is soortgelyk aan 'n vetkoek. Die isiXhosa-sprekende leerders was baie opgewonde en het vrolik oor hulle gunstelingkos gepraat. Dit was dus 'n ryk leerervaring vir die Engelssprekende leerders, want hulle kon by die isiXhosa-sprekende leerders leer oor een van die bekendste disse vanuit die plaaslike omgewing.

In kontras verwys die vertikale diskoers na akademiese vorme van kennis. Dit is 'n gespesialiseerde vorm van kennis wat doelgerig aangeleer word in kontekste soos die werksplek of 'n skool (Bernstein, 2000:157). Bernstein (2000) konseptualiseer die vertikale diskoers nog verder deur verskillende soorte akademiese kennis as hiërargiese (chemie, fisika, wiskunde) en horisontale (geskiedenis en aardrykskunde) kennisstrukture te verdeel. Hierdie kennis word aan die leerders oorgedra tydens klaskameronderrig. Leerders van ZIS bou 'n wye reeks vertikale kennis op tydens isiXhosa- en Engels-taalonderrig. 'n Voorbeeld hiervan is waar die graad 1-leerders geleer het hoe om 'n storie chronologies oor te vertel sodat al die gebeure in die korrekte volgorde oorgedra word. Die graad 2-leerders het weer geleer oor die landsvlag en hoe om dit korrek te teken. Hierdie is skoolkennis wat die leerders vanuit 'n formele skoolkonteks opgebou het.

Die huishoudelike agtergrond van ZIS se leerders stel hulle bloot aan verskillende tipes kennis. Soos voorheen bespreek, speel die feit dat die isiXhosa-leerders meestal

vanuit die werkersklasgemeenskap kom en die Engelssprekende leerders almal vanuit die middelklasgemeenskap, 'n groot rol in die leerders se leer. As navorser het ek waargeneem dat die werkersklasleerders van ZIS 'n ryk hoeveelheid unieke alledaagse kennis na die klaskamer bring. Hulle stories vanaf die huis sluit veral praktiese kennis in soos byvoorbeeld kennis oor hoe om openbare vervoer dorp toe te neem. Die middelklasleerders kon glad nie saam gesels oor hoe om 'n taxi te neem nie, maar kon die klas vertel hoe 'n motor en padaanwysings werk. Hierdie diversiteit in stories dui die leerders se verskillende sterkpunte rakende die twee kennistipes aan.

Hierdie sterkpunte in verskillende tipes kennis plaas die leerders in 'n sekere posisie tydens onderrig. Die isiXhosa-leerders leer meer alledaagse linguistiese kennis deur hulle agtergrond en word daarom in 'n posisie geplaas waar hulle 'n ryk algemene kennis oor die plaaslike gemeenskap besit. Die middelklasleerders leer meer akademiese linguistiese kennis deur hulle agtergrond aan en word daarom weer in 'n ander posisie tydens onderrig geplaas. Die opvoeders poog egter om die leerders deur hulle pedagogiese benaderings te ondersteun sodat hulle sterk kan funksioneer in algemene en akademiese kennis en hul skoolleer daardeur verbeter kan word.

Die posisie van die isiXhosa en Engelse leerders tydens onderrig kan verder verduidelik word deur Bernstein se teorie van kodes. Volgens Bernstein (2003) kan die leerders se taalvermoë in twee kodes verdeel word, naamlik 'n uitgebreide en 'n beperkte kode. Hierdie kodes word volgens Bernstein bepaal volgens die leerders se linguistiese ontwikkelde vermoëns en die waarskynlike gebruik van sintaktiese elemente om betekenis teweeg te bring (Bernstein 2003:76). In die geval van 'n uitgebreide kode gebruik die leerders 'n wye reeks alternatiewe en daarom word die waarskynlikheid om die leerders se organisering van elemente te voorspel, aansienlik verminder. In die geval van beperkte kode word die getal van die alternatiewe wat gebruik word, opvallend minder en die waarskynlikheid om die leerders se patroon te skat, is hoog (Bernstein, 2003:77).

Hierdie algemene linguistiese kodes het verskillende sosiale oorspronge. Die leerders van ZIS kan in een of beide van hierdie linguistiese kodes geplaas word deur hulle rolsisteem, sosiale beheer en linguistiese verhoudinge in hulle families te analiseer (Bernstein, 2003: 136). Die isiXhosa-sprekende leerders se families in hierdie konteks is volgens my waarneming aansienlik tradisioneel georiënteer en die sosiale beheer

is aan die pa oorgegee. Die pa is ook gewoonlik onopgelei en vorm deel van die werkersklas. Die Engelssprekende leerders is nie tradisioneel georiënteer nie en het verskillende rolsisteme en sosiale beheer wat in elke gesin uitspeel. Die ouers is albei opgelei en vorm deel van die middelklas. Hulle het daarom gevorderde linguistiese verhoudings met hul kinders.

In die ZIS-konteks speel hierdie twee sosiale klasse 'n belangrike rol 'n die linguistiese ontwikkeling van die leerders. Bernstein (2003) argumenteer dat die werkersklasleerders 'n beperkte linguistiese kode het en die middelklas weer 'n uitgebreide kode. Die opvoeders dra 'n groot verantwoordelikheid om die isiXhosa-sprekende leerders met 'n beperkte kode en die Engelssprekende leerders met 'n uitgebreide kode, saam te onderrig. Met leiding van die opvoeders se pedagogiese benadering en die toepassing van meertaligheid is die leerders nog besig met 'n groeiproses. Die leerders ontwikkel soos wat hulle skool dag tot dag bywoon en kan deur die sosiale en akademiese oriëntering tot 'n uitgebreide kode groei (Bernstein, 2003: 136). Die leerders is dus besig met 'n navigasieproses waar hulle geleidelik ontwikkel tot leerders wat in staat is om 'n ryker leerervaring te kan benut en daardeur verder te kan leer.

Die leerders van ZIS kom met 'n sekere linguistiese kode en sosiale oriëntering in die skool in, maar met die hulp van die opvoeders se pedagogiese benadering word die leerders se taalvaardighede saam versterk. Die leerders is besig met 'n navigasieproses. Die linguistiese posisie van die leerders is nie vas nie, dit is slegs die vertrekpunt van waar die leerders verder ontwikkel soos wat leer plaasvind. Deur die opvoeders se pedagogiese benadering groei die leerders trapsgewys tot volkome tweetalige leerders wat in staat is om beter te kan leer.

As navorser klassifiseer ek hierdie onderrigaanslag van die opvoeders as 'n poging om die leerders in 'n gevorderde onderrigposisie te plaas, sodat hul leer versterk kan word. Hierdie posisie verwys na 'n positiewe ingesteldheid wat die leerders bereik sodat hulle in staat is om te ontwikkel en beter te kan leer. In hierdie gevorderde posisie het die leerders toegang tot twee tale en verskillende tipes kennis en sodoende kan leer suksesvol plaasvind. Hierdie posisie word vir die leerders geskep deur die opvoeders se pedagogiese benadering, waar hulle die leerders as tweetalige leerders oprig deur die gebruik van hulle plaaslike omgewing, en hierdeur hulle leerders die

geleentheid bied om tot holisties ontwikkelde leerders te kan groei. Dit is dus 'n groeiproses wat leerders ondergaan. Onder leiding van die opvoeders is die leerders besig om hulself te navigeer tot by hierdie gevorderde onderrigposisie sodat hul leer versterk kan word. Deur die blootstellingsproses van beide tale navigeer of vind die leerders hulle weg vanaf 'n spesifieke georiënteerde posisie tot 'n meer gevorderde posisie.

Om vanaf 'n spesifieke georiënteerde posisie tot 'n gevorderde posisie te groei, is 'n geleidelike proses. Dit gebeur nie deur slegs een leergeleentheid nie. Die aanloop van verskeie leergeleenthede sowel as die vordering in die aanleer van beide tale, lei daartoe dat die leerders in 'n posisie in beweging waar hulle skoolleer ten volle versterk kan word. Hierdie leergeleentheid is ryk aan inligting en gebruik beide die isiXhosa-sprekende en Engelssprekende leerders se algemene kennis om vir hulle gespesialiseerde kennis in albei tale aan te leer. Een voorbeeld van 'n goeie leergeleentheid was toe een van die leerders 'n ruspe tydens pouse opgetel het. Die opvoeder het die ruspe in 'n insekhouer geplaas en die klas het dit vir 'n paar dae dopgehou. Die ruspe het toe in 'n papie verander. Op 'n dag het die papie se droë dop oopgebreek en 'n pragtige skoenlapper het verskyn. Daar het gereeld afwisselende gesprekke in Engels en isiXhosa oor hierdie proses plaasgevind. Dit was 'n goeie leerervaring vir sowel die isiXhosa-sprekende as die Engelssprekende leerders. Al die leerders kon aanklank vind by die onderwerp omdat almal al skoenlappers in die natuur sien vlieg het.

Die leerders het nuwe insig in die insekte rondom hulle ontwikkel sowel as nuwe Engelse en isiXhosa woorde rakend die onderwerp aangeleer. Die leerders het deur een leergeleentheid vanaf 'n spesifieke posisie tot 'n meer gevorderde posisie gevorder en hulle leer word gevolglik geleidelik hierdeur versterk. Hierdie gevorderde posisie is nie die finale posisie waarin leer suksesvol kan plaasvind nie, maar dit verwys na die leerder se vermoë om gemaklik in Engels en isiXhosa oor die metamorfose proses te praat. Die leerders se algemene kennis, wat geprikkel is deur 'n insek vanuit hul plaaslike omgewing, is toe gebruik om vir die leerders gespesialiseerde kennis rakende die proses van metamorfose van 'n skoenlapper aan te leer. Die leerders se eie ontwikkelingsproses kan ook vergelyk word met die proses van metamorfose. Hulle betree ZIS as leerders met 'n spesifieke taal, linguistiese kode en beperkte kennis wat ZIS dan verlaat as individue wat hulself beter in beide tale in akademiese

of nie-akademiese omgewings kan handhaaf. Hierdie voorbeeld toon die belangrikheid van die leerders se omgewing op die versterking van hul skoolleer. Die meertaligheid en aktiewe gebruik van die plaaslike omgewing stel dus die opvoeders in staat om die leerders se leerproses te ondersteun en sodoende hul leer te versterk.

#### **4.6 Die rol van plekgebaseerde pedagogie tydens taalonderrig**

Die leerders is besig met 'n proses waar hulle in leerders ontwikkel wat in Engels of isiXhosa verskillende tipes kennis kan gebruik om hul skoolleer te verryk. Dit is die opvoeders wat hierdie pad skep waarvolgens die leerders hulself navigeer. Dit word geskep deur verskillende pedagogiese prosesse. 'n Plekgebaseerde pedagogiese benadering is 'n pedagogiese proses wat ek as navorser gebruik om die opvoeders se onderrigmetodes te verduidelik. Die opvoeders pas hierdie pedagogie toe sonder om dit te besef. Die literatuur noem die opvoeders se manier van onderrig 'n plekgebaseerde pedagogie. Volgens Knapp (2005) is die term plekgebaseerde pedagogie eers onlangs in die opvoedkundige literatuur bekendgestel. Sobel (2005) beskryf plekgebaseerde pedagogie (PGP) as 'n benadering wat die plaaslike gemeenskap gebruik as die bron van onderrig. Deur hierdie pedagogiese benadering word al die verskillende aspekte wat die linguistiese prosesse ondersteun, verenig deur die gebruik van die plaaslike omgewing, sodat skoolleer versterk kan word. Hierdie aspekte sluit in algemene en akademiese kennis, uitgebreide en beperkte kode en laastens gemeenskapskulturele rykdom en kulturele kapitaal.

Knapp (2005) dui verder aan dat die term PGP probeer om leerders met die plaaslike gemeenskap se ervarings te skakel sodat leer kan plaasvind. Die plaaslike gemeenskap bied 'n ryk bron van kennis aan die klaskamer deurdat die opvoeders die plaaslike gemeenskap gebruik as 'n bron van onderrig. Die leerders bring ook ander kennis in die klaskamer in deur hulle ervarings tuis te deel met die klas. Die opvoeder skep 'n ruimte vir hierdie ervarings deur wat die literatuur noem 'n plekgebaseerde onderrigbenadering, toe te pas.

'n Voorbeeld hiervan is toe die graad R-klas die tema "my huis" behandel het. Die leerders het verskillende stories oor hoe hulle huise lyk, vertel. Die isiXhosa-sprekende leerders het vertel dat hulle meestal in ronde huise woon. Die Engelssprekende leerders het weer vertel hoe hulle huis vierkantig is en meer as een kamer het. Die opvoeder het 'n ruimte geskep waar die leerders hulle ervarings en



kennis oor huise met die res van die klas kon deel. Deur die gesprekvoering het daar 'n wye reeks inligting na vore gekom. Dit was egter die opvoeder se pedagogiese benadering wat die gesprek in 'n spesifieke rigting gestuur het sodat skoolleer versterk kon word.

Leer het plaasgevind toe die opvoeder die kennis vanuit die omgewing getransformeer het deur dit te gebruik as 'n akademiese leergeleentheid. Die gemeenskaplike faktore wat na vore gebring is deur die leerders se algemene kennis het die proses ondersteun. Hierdie algemene kennis is voortgebring onder leiding van wat die literatuur noem plekgebaseerde pedagogie. Die graad R-opvoeder het die leerders se algemene kennis gebruik om verder vir die leerders wiskunde te onderrig. Sy kon die leerders se algemene kennis oor ronde en vierkantige huise gebruik om vir die leerders verder te leer van driedimensionele vorms. Al die leerders was opgewonde om deel te neem aan die les omdat elkeen 'n persoonlike ervaring gehad het wat kon skakel met die les. Met ander woorde, die opvoeder het die leerders se algemene kennis oor huise geneem en dit gebruik om akademiese kennis oor te dra sodat die leerders akademies kon groei.

Die graad R-opvoeder het verder ook die leerders op 'n uitstappie na een van die plaaslike vrouens se huise geneem. Hierdie vrou was besig om bakstene uit modder te maak. Die leerders kon praktiese blootstelling kry oor hoe die bakstene gemaak en gebruik word. Al die leerders kon hierby aanklank vind, omdat almal al die modderhutte in die gemeenskap gesien het. Die bogenoemde waargeneemde les is 'n voorbeeld van hoe PGP algemene kennis en akademiese kennis saambring om skoolleer te versterk. Op 'n opvoedkundige vlak word 'n pedagogiese diskoers gevorm wat die algemene kennis van die leerders herstruktureer (Larrison, 2018:62).

Le Grange en Ontong (2015) argumenteer dat plekgebaseerde onderrig spesifiek belangrik is in 'n Suid-Afrikaanse konteks. Ek stem saam met Le Grange en Ontong (2015) dat PGP as 'n transformerende opvoedkundige hulpmiddel gebruik kan word om die oorblywende effek van apartheid aan te spreek. Een van hierdie gevolge is die groot hoeveelheid werkersklasfamilies in die Oos-Kaap, soos die geval dan ook is met die leerders van ZIS. Die leerders vanuit die omgewing kan hulle vooraf verkrygte kennis gebruik om akademies sterker te groei. Die opvoeders kan die lesse uitwerk op grond van wat die leerders reeds weet, deur eerder 'n taalles op stories uit die



plaaslike omgewing te laat fokus as om inhoud te gebruik waarby die meeste van die leerders glad nie aanklank vind nie.

PGP kan gebruik word om sowel die Engelse middelklasleerders as die isiXhosa-werkersklasleerders se leer van taal te versterk. 'n Uitstappie om te sien hoe modderbakstene gemaak word, is 'n voorbeeld hiervan. 'n Tipiese vaardigheid uit die werkersklas is met die leerders gedeel. Op hierdie wyse het die werkersklas- en middelklasleerders 'n gemeenskaplike onderwerp gehad om te bespreek. Die isiXhosa-sprekende en Engelssprekende leerders is die geleentheid gebied om saam te leer. Die vrou wat bakstene gemaak het, het ook slegs isiXhosa gepraat en die isiXhosa-sprekende leerders moes vir die Engelse leerders vertaal wat die vrou vertel. Dit het daartoe gelei dat beide groepe leerders albei tale kon oefen. Die Engelssprekende leerders het isiXhosa-woorde aangeleer en die isiXhosa-sprekende leerders het weer nuwe Engelse woorde aangeleer. Al hierdie ervarings wat deur die opvoeders georganiseer word, vorm deel van die pad wat die leerders gebruik om hulself van hulle huidige posisie van leer tot 'n gevorderde posisie van leer te navigeer.

Die leerders se agtergrond speel op meer as een wyse 'n rol in die leerders se aanleer van 'n taal. Die leerders besit sekere bates wat gebruik kan word in hul navigasieproses. Vanuit die werkersklas se agtergrond kom gemeenskapskulturele rykdom. Yosso (2005) beskryf dit as onderskatte bates wat gebruik kan word om leer te verryk. Tydens onderrig in ZIS kan gemeenskapskulturele rykdom skakel met die leerders se algemene kennis omdat dit vanuit die leerders se gemeenskap kom. Volgens Bourdieu en Passeron (1997) is kulturele kapitaal weer bates wat vanuit die middelklas se agtergrond verkry word. Hierdie bates kan tydens onderrig met die akademiese kennis skakel omdat dit meer akademies georiënteerd is. Taalonderrig word beïnvloed deur die leerders se gemeenskapskulturele rykdom en kulturele kapitaal omdat daar tydens onderrig 'n transformering van kennis plaasvind. Hierdie transformering is gebaseer op die herstrukturering van die leerders se algemene kennis na akademiese kennis. Die opvoeder gebruik die leerders se blootstelling in hulle huishoudelike omgewings om die leerders se twee tale te ontwikkel.

Die opvoeders van ZIS laat die leerders saam gemeenskaplike onderwerpe bespreek om te verseker dat al die leerders taalonderrig in altwee tale ontvang. Die opvoeders pas gevolglik 'n plekgebaseerde pedagogie toe sonder dat hulle dit besef. Een van die

lesse wat ek as navorser waargeneem het, is 'n goeie voorbeeld hiervan. Die les het ontstaan toe een van die leerders in die klas ingehardloop het om aan die opvoeder te vertel dat 'n groot sementvragmotor verby die skool gery het. Op daardie stadium was die skool besig om 'n groter skool te bou aan die ander kant van die hospitaal. Die opvoeder het dadelik gereageer en die leerders gaan wys hoe die fondasies van hulle nuwe skool gevul word met sement. Soos wat die gebeurtenisse plaasgevind het, het die opvoeder vir die leerders in Engels vertel wat gebeur. Dit was 'n Engelse dag, maar die opvoeder het vertaal waar nodig. Die leerders het verskillende gesprekke tussen mekaar gevoer oor die interessante gebeurtenis waarvan almal vir die eerste keer geleer het. Hierdie blootstelling dra by tot die leerders se navigasieproses tot versterkte taalleer. Deur 'n gebeurtenis vanuit die plaaslike gemeenskap te gebruik, kon die leerders saam daaroor gesels. Die leerders was baie passievol om oor die vragmotor te praat. Daar het gevolglik kodewisseling tydens die verskillende gesprekke plaasgevind omdat die leerders seker wou maak dat hulle verstaan word. Deur hierdie ervaring het die leerders hulle taal geoefen en kennis gedeel. 'n Ryk leerproses het plaasgevind deur die gemene faktor wat vanuit die omgewing gebruik is om te leer.

Die leerders van ZIS is konstant besig, onder leiding van die opvoeders se pedagogiese benadering van plek, met 'n onderhandelingsproses. Hierdie onderhandeling sluit in diskoerse en kodes, sowel as kulturele rykdom en kapitaal. Deur die leerders se plaaslike omgewing deel te maak van hul leer skep dit 'n dinamiese onderhandelingsproses. Hierdie onderhandelinge speel af terwyl die leerders deur die opvoeders onderrig word. Die onderhandelinge vuur die leerders se navigasie aan soos wat die leerders hulself tot volkome tweetalige leerders ontwikkel. Die leerders word deur die onderriggeleentheid wat ZIS se opvoeders vir hulle bied, opgerig tot onafhanklike tweetalige individue. Die proses is deurlopend aan die gang en die leerders is besig om in hierdie onafhanklike tweetalige individue te ontwikkel.

Deur die onderhandelinge wat plaasvind, vind daar geleidelik groei in die leerders se taalontwikkeling plaas. Die leerders word die geleentheid gebied om geleidelik tot 'n posisie te navigeer waar hulle sterker met algemene en akademiese kennis kan omgaan. Die vermoë om hulself te bestuur tussen die twee kennistipes stel die leerders in staat om deur die onderrigproses kulturele rykdom en kapitaal te verkry. Dit lei weer daartoe dat die leerders geleidelik die kapasiteit kan ontwikkel om op 'n

uitgebreide wyse te kommunikeer. Wanneer die proses so afgespeel het, het die leerders suksesvol genavigeer tot 'n gevorderde posisie teenoor leer. In hierdie posisie is die leerders in staat om sterk linguisties te funksioneer en sodoende word hulle leer versterk. Ideaal gesproke bevind die isiXhosa-sprekende leerders hulself dan in 'n posisie waar hulle geleidelik meer akademiese kennis, uitgebreide kode en kulturele kapitaal tydens taalonderrig begin gebruik. Die Engelssprekende leerders bevind hulself weer in 'n posisie waar hulle geleidelik sterker groei in die toepassing van hul algemene kennis en verkrygte gemeenskapskulturele rykdom tydens taalonderrig.

Die gevorderde posisie waarnatoe die leerders beweeg, verduidelik hoe die leerders ontwikkel en sodoende in staat is om 'n taal beter aan te leer. Die verskillende aspekte, soos 'n uitgebreide kode en vertikale diskoers, is net dimensies wat 'n rol speel in die taalonderrig van 'n leerder. As die leerders die posisie betree, word leer versterk. Hierdie versterkte leer lei daartoe dat verskillende aspekte saamwerk om die leerder as 'n holistiese tweetalige individu op te rig. Hierdie leerder is dan in die posisie om hom of haarself sosiaal te transformeer sodat hy of sy in enige sosiale omgewing hom- of haarself kan handhaaf.

#### **4.7 Samevatting**

Die doel van hierdie hoofstuk was om plekgebaseerde pedagogie te bespreek. Daar word na plekgebaseerde pedagogie in die literatuur verwys as die gebruik van die plaaslike omgewing om te onderrig. Die opvoeders van ZIS se pedagogiese benadering word deur die lens van plekgebaseerde pedagogie ondersoek deurdat die opvoeders hul plaaslike omgewing deel van hul onderrigproses maak. Hierdie hoofstuk fokus spesifiek op meertaligheid as een van die kernaspekte van plekgebaseerde pedagogie. Die verhouding tussen meertaligheid en plekgebaseerde pedagogie word in die konteks van ZIS ontleed. Meertaligheid dien as 'n hoeksteen vir die opvoeders van ZIS se pedagogiese benadering omdat hulle 'n dubbele taalprogram tydens onderrig toepas.

Hierdie hoofstuk dien as 'n analise van die uitwerking wat die opvoeders se gebruik van meertaligheid op leerders se leer het. Hierdie handhawing van meertaligheid deur die dubbele taalprogram in ZIS bevorder die leerders van ZIS se skoolleer. Die aktiewe gebruik van die twee tale bring 'n wye reeks kennis en inligting na die klaskamer toe,

insluitend gemeenskapskulturele rykdom en kulturele kapitaal wat deur die opvoeders gebruik kan word om hulle leerders in 'n gevorderde posisie teenoor leer te plaas.

Hierdie hoofstuk beskryf die proses hoe die leerders van ZIS gehelp word om te vorder sodat skoolleer suksesvol kan plaasvind. In hierdie gevorderde posisie word die alledaagse kennis deur die twee tale van die leerders konstruktief en produktief aan hul skoolleer gekoppel. Die bestuur van meertaligheid tydens onderrig is nie sonder struikelblokke nie. Die opvoeders van ZIS kry dit egter steeds reg om ten spyte van die uitdagings steeds die leerders se leer te versterk. Hierdie hoofstuk dien as inleiding om die gebruik van taal om leerders se skoolkennis te ondersteun, te verduidelik. 'n Taal spruit egter voort vanuit 'n spesifieke kultuur. In die konteks van ZIS kan taal en kultuur nie geskei word nie. Die volgende hoofstuk gaan die bestuur van meer as een kultuur tydens die toepassing van 'n plekgebaseerde pedagogie in ZIS bespreek.

## Hoofstuk 5

### Die onderhandeling van twee verweefde kulture in een klaskamer met betrekking tot plekgebaseerde leer

#### 5.1 Inleiding

Taal en kultuur is interafhanklik van mekaar (Kaschula en Anthonissen, 2001:15). Hierdie afhanklikheid tussen taal en kultuur skep 'n logiese vloei vanaf die vorige hoofstuk oor meertaligheid na hierdie hoofstuk oor verweefdheid van kulture. Hierdie twee dimensies gaan gewoonlik saam, maar in hierdie tesis word dit onderskei om spesifieke elemente van elke fenomeen te verduidelik. Die vorige hoofstuk handel oor meertaligheid met betrekking tot plekgebaseerde leer. In hierdie hoofstuk bespreek ek die kwessie van verweefde kulture met betrekking tot plekgebaseerde pedagogie en skoolleer.

Gregerson (1977) dui aan dat taal nie afsonderlik bestudeer kan word nie en eerder in verhouding tot die kultuur van die mense wat dit praat, bestudeer moet word. Ek stem saam met Gregerson (1977) omdat die waardes en gewoontes van 'n sekere gemeenskap soms deur 'n taal uitgebeeld kan word. Hierdie interafhanklike verhouding tussen taal en kultuur is 'n interessante dinamika wat verskeie aspekte aanraak. Die woordeskat van 'n taal dien as 'n bewys van wat kultureel belangrik is in 'n spesifieke gemeenskap omdat kulturele gewoontes gewoonlik deur 'n taal uitgebeeld word (Kaschula en Anthonissen, 2001:15). Die isiXhosa woord "ukuthomba" skakel byvoorbeeld spesifiek met die Xhosa-kultuur. Dit is die kulturele praktyk waar 'n jong meisie die ouderdom bereik om as 'n vrou aan die voorvaders voorgestel te word. Dit is hoogs onwaarskynlik dat 'n Afrikataal soos isiXhosa inheemse woorde vir byvoorbeeld diere van ander lande, soos pandas of kangaroes, het omdat dit nie deel van hulle kulturele erfenis is nie (Kaschula en Anthonissen, 2001:16). Dit is spesifiek in die konteks van Suid-Afrika belangrik om die verhouding tussen taal en kultuur te verstaan om sodoende die verweefdheid van kulture in een klaskamer korrek te kan bestuur en leerders se leer te versterk (Kaschula en Anthonissen, 2001:15).

Die twee tale teenwoordig in ZIS se klaskamer verteenwoordig elkeen 'n kultuur. Hierdie twee kulture is verweef en word saam onderrig. Die twee kultuurgroepe dra elkeen unieke aspekte tot die leerproses wat in die klaskamer plaasvind, by. In die

konteks van ZIS is die Engelssprekende leerders meestal vanuit die middelklas en bring daarom kulturele kapitaal vanaf hul huishoudelike omgewing in die klaskamer in. Daar word na hierdie kulturele kapitaal verwys deur Bourdieu en Passeron (1977) as die nodige sosiale bates, vaardighede, gedrag en kennis wat individue nodig het om hulleself binne 'n bestaande klas te kan handhaaf. Die Engelssprekende leerders in ZIS beskik oor die nodige kapasiteit om binne die middelklas gemaklik te kan omgaan.

Die samelewing bestaan egter nie net uit middelklasbates nie. Intendeel, die werkersklas het ook sekere bates wat deur alle leerders benodig word om in die samelewing suksesvol vorentoe te kan beweeg. Yosso (2005) argumenteer dat hierdie bates van die werkersklas tans vergete is. Sy beskryf hierdie vergete bates as gemeenskapskulturele rykdom. Dit verwys na die leerders se kennis wat hulle in hulle plaaslike gemeenskap en huishoudings aanleer.

ZIS skep egter 'n unieke konteks waar hierdie twee groepe leerders in een klaskamer bymekaar kom. Daar kan 'n onderhandeling plaasvind tussen kulturele kapitaal en gemeenskapskulturele rykdom. Die onderhandeling word gesteun deur die tipe onderrig wat die opvoeders gee, deurdat hulle die leerders se plaaslike omgewing deel maak van die onderrigproses. Die literatuur noem hierdie tipe onderrigbenadering plekgebaseerde pedagogie. Hierdie pedagogiese benadering skep 'n platform waar 'n onderhandeling tussen die twee kulture en take kan plaasvind. Deur hierdie onderhandeling word al die leerders die geleentheid gebied om kulturele kapitaal en gemeenskapskulturele rykdom te bekom. Dit is die teoretiese oriëntering van die hoofstuk. Dit lê klem op twee konsepte, kulturele kapitaal en gemeenskapskulturele rykdom, met betrekking tot plekgebaseerde onderrig as die bemiddelingsinstrument vir skoolleer.

Die vernaamste aanname wat hierdie hoofstuk maak, is dat 'n plekgebaseerde pedagogie as 'n onderhandeling dien wat leerders se skoolleer versterk. Die hoofstuk argumenteer dus dat die onderhandeling leerders se leer versterk omdat hulle in 'n beter posisie geplaas word om te leer. Hierdie argument word uitgebou in hierdie hoofstuk deur eers kultuur te bespreek en dan die verweefdheid van kulture wat voorkom in ZIS. Verder bespreek die hoofstuk die onderhandelinge wat plaasvind deur 'n plekgebaseerde pedagogie en hoe dit leerders se skoolleer versterk.

## 5.2 Die term kultuur verklaar

Volgens Spencer-Oatey (2008) word kultuur as een van die mees komplekse woorde beskou. Ek stem saam met Spencer-Oatey (2008) dat die term kultuur moeilik is om te definieer omdat daar soveel verduidelikings en opinies oor kultuur bestaan. Hofstede (1994) beskryf kultuur as 'n programmering wat onder mense plaasvind en wat hulle dan in verskillende groepe plaas. Spencer-Oatey (2008) verduidelik kultuur weer as 'n stel basiese waardes, aannames, oortuigings, prosedures en optredes wat deur 'n groep mense gedeel word en wat elke individu van die groep se gedrag beïnvloed, sowel as hulle interpretasie van ander se optredes. Matsumoto (1996) dui aan dat kultuur 'n stel waardes, oortuigings en gewoontes is wat van een generasie na die volgende deur 'n groep mense gedeel word maar van individu tot individu verskil. Matsumoto (1996) se verduideliking van kultuur vorm die hoeksteen van die definisie van kultuur wat gebruik word in hierdie tesis. Die definisie van kultuur in hierdie tesis is gebaseer op die geografiese ligging, tradisies, alledaagse en religieuse praktyke wat vir 'n groep individue hul eiesoortige identiteit gee.

In die konteks van ZIS verwys kultuur na die spesifieke tradisionele, religieuse en alledaagse gewoontes wat deel vorm van die leerders se huishoudelike agtergrond. Dit plaas die leerders in 'n spesifieke oriëntering rakende hulle gewoontes, gebruike, idees en tradisies. In hierdie tesis word die uitwerking van die isiXhosa-sprekende leerders en die Engelssprekende leerders se kultuur op hul leer bespreek. ZIS skep 'n unieke konteks wat beide kulture akkommodeer. Die leerders se kultuur vorm deel van die daaglikse klasonderrig wat in ZIS plaasvind. Dit dra by tot die eiesoortige leerprosesse wat in ZIS plaasvind.

Die isiXhosa-sprekende leerders van ZIS kom vanuit families wat die Xhosa-kultuur uitleef. Dit is 'n dinamiese kultuur wat ryk is aan 'n verskeidenheid gewoontes. Die Xhosas verwys na hulself as die amaXhosas en vorm deel van die Nguni-kultuurgroep in Suid-Afrika. Hulle woon meestal in die Oos-Kaap maar het oor tyd na ander dele van die land versprei. ZIS is aan die landelike wildekus van die Oos-Kaap geleë. Die Xhosa-leerders se rondawels en huise strek oor die grasheuwels rondom Zithulele Hospitaal. Die meeste van die rondawels het hulle eie mielieland en 'n paar bokke, beeste, hoenders en varke waarmee geboer word.

Die Xhosa-leerders in ZIS is deel van die swart bevolkingsgroep van Suid-Afrika en praat isiXhosa in hul huisgesinne. Die leerders se kultuur word veral deel van die klaskamer gemaak met betrekking tot hulle daaglikse aktiwiteite soos die manier waarop die leerders gewoond is om te eet, hoe hulle woonplek funksioneer en die take wat hulle tipies rondom die huis verrig. Die groep Xhosas wat verteenwoordig word in ZIS woon in 'n afgeleë landelike area en het daarom nog baie primitiewe gewoontes wanneer dit kom by kosmaak, eet, en die bou van hul huise. Die vrouens maak nog meestal kos in 'n swartpot oor 'n oop vuur. Hierdie kos sluit in mieliepap, rys, stampmielies en boontjies. Hulle bou ook hulle rondawels uit modderbakstene wat hulle self gemaak het en die dakke is van gras wat hulleself pluk. Die leerders moet hul ouers help met die daaglikse take soos om hout of water te gaan haal.

Hierdie kultuurgroep is baie tradisioneel georiënteer. Hulle boer byvoorbeeld meestal nog steeds met beeste soos hulle voorouers gedoen het. Die families volg sekere tradisies wanneer dit kom by troues, begrafnisse en die inisiëring van jong mans en vrouens. Storievertelling en musiek speel 'n groot rol in hulle kultuur. Dans vorm ook 'n belangrike deel van vele tradisionele praktyke, veral die tipe dans genoem “umtyimbo” waar die boonste deel van hul liggame geskud word terwyl hulle dans. Tradisionele klere word gewoonlik by die tradisionele geleenthede gedra. Die leerders in ZIS dra almal moderne alledaagse klere by die skool maar by tradisionele geleenthede sal die leerders uitrustings dra wat grotendeels uit baie helder krale bestaan. Die Xhosas is al oor tyd beïnvloed deur die Westerse kultuurgroep maar hierdie leerders se huisgesinne volg steeds verskeie tradisionele praktyke by die huis.

Die Engelssprekende leerders vorm weer deel van die Westerse kultuurgroep en die meerderheid is deel van die wit bevolkingsgroep van Suid-Afrika. Nie al hierdie Engelssprekende leerders is egter wit nie. Daar is ook ses aangenome kinders wat swart is, maar deel van 'n Engelse middelklasgesin. Hulle vader werk as 'n dokter by die hospitaal. Die Westerse kultuur is nie so gelowig en tradisioneel georiënteerd soos die Xhosa-kultuur nie. Die leerders se huishoudelike agtergrond is meer modern as tradisioneel georiënteerd. Die ouers se rolle in die huisgesin is nie noodwendig tradisioneel verdeel nie en verskil van huisgesin tot huisgesin. Die meeste van hierdie Westerse huisgesinne assosieer deur as Christelik. Die leerders vier die tradisionele Christelike feeste soos Paasfees en Kersfees saam as gesin. Verder woon die Engelssprekende leerders meestal in verblyf wat deur die hospitaal voorsien word. Dit



is vierkantige huise met sink dakke en nie die tradisionele rondawels wat van modderbakstene gebou is nie. Die leerders het ook 'n badkamer met 'n toilet en lopende water binne hulle huise en nie 'n klein huisie met 'n puttoilet wat buite deur 'n paar families gedeel word nie.

Die Engelssprekende leerders is deel van die middelklas. Hulle ouers is akademies opgelei en een of albei ouers werk by die hospitaal of by die nuwingsgewende organisasies wat die hospitaal ondersteun. Die meerderheid Engelssprekende leerders woon al 'n geruime tyd in Zithulele. Hulle ouers het 'n paar jaar gelede as middelklasfamilies hiernatoe getrek vanaf stede soos Kaapstad omdat hulle by die hospitaal begin werk het. Albei kultuur groepe ag Zithulele as hulle huis omdat al die leerders in die area groot geword het en van hulle hier gebore is of al 'n paar jaar hier woon. Hierdie landelike area word egter deur die Xhosas beheer omdat die Engelssprekendes definitief deel van die minderheid is. In die konteks van ZIS word een kultuur egter nie beter as 'n ander kultuur geag nie. Die leerders geniet 'n unieke ervaring waar beide kulture saam kan leer en mekaar kan help om sodoende hul leer te versterk.

### **5.3 Die verweefdheid van kulture in ZIS**

ZIS is 'n skool met 'n unieke konteks. Soos bo verduidelik, is daar twee diverse kulture verweef in een klaskamer. Hierdie verweefdheid is besonders omdat daar 'n geleentheid geskep word vir die twee kulture om by mekaar te leer. Hulle is gemeng en daar word nie onderskeid tussen die twee groepe getref nie. Hierdie twee kultuurgroepe funksioneer as een tydens onderrig. Die woord verweefdheid verwys in hierdie tesis na die twee geïntegreerde kulture wat saam onderrig word in ZIS. Dit kan vergelyk word met die maak van 'n grasmandjie, waar die gras saam geweef word om 'n sterk mandjie te maak. Die twee kulture word saam as een klas onderrig en vanuit hierdie geïntegreerde groep kom daar ryk leerervaringe voort wat al die leerders se leer versterk.

Kultuurverweefdheid word mooi aan die hand van 'n voorbeeld van 'n geleentheid verduidelik toe een van die Engelssprekende leerders in die graad R-klas verjaar het. Ek het waargeneem hoe die opvoeder beide die Xhosa-kultuur en Westerse kultuur akkommodeer. Elke leerder het 'n geleentheid gekry om vir die leerder wat verjaar te komplimenteer deur te sê wat hulle van hom waardeer. Hierdie is 'n tradisie wat meer

algemeen is in die Xhosa-kultuur tydens die viering van 'n verjaarsdag. Die Xhosa opvoeder het dit ingebring omdat dit deel is van haar huishoudelike agtergrond. Volgende is 'n koek met kersies voor die leerder neergesit en hy het dit doodgeblaas. Hierdie is weer meer 'n Westerse gewoonte wat tydens 'n verjaarsdag gevolg word. Die Xhosas in hierdie landelike area leef veral baie eenvoudig en het nie 'n oond of noodwendig die bestanddele om 'n koek te bak nie. Dit is meer 'n Westerse middelklastradisie. Laastens is die verjaarsdagliedjie eers in Engels en toe in isiXhosa gesing. Al die leerders het die verjaarsdag heerlijk saam gevier. Dit is 'n voorbeeld van hoe aspekte van die twee kulture saamwerk om 'n ryker ervaring aan die leerders te bied. Hulle leer van mekaar se kulture op 'n positiewe en respektvolle wyse waardeur hulle meer verryk kan word as wanneer hulle net aan hulle eie kulturele agtergrond blootgestel word.

Hierdie verweefdheid van kulture word ook onder die opvoeders aangetref. In elke klaskamer is 'n opvoeder vanuit die Xhosa-kultuur en die ander opvoeder vanuit die Westerse kultuur. Daar is 'n goeie verhouding tussen die opvoeders en dit toon aan die leerders dat verskillende kulture bymekaar kan leer en saam 'n beter span maak. 'n Voorbeeld hiervan is tydens die oefening van die jaarlikse skoolkonsert. Die Engelse opvoeder van die graad 4-klas het gesukkel om vir die leerders hulle danse en liedjies te leer. Dit was vir haar uitdagend omdat sing en dans nie natuurlik vanuit haar Westerse agtergrond kom nie. Die Xhosa-opvoeder het floreer en met gemak al die verskillende danse en liedjies aan die leerders geleer omdat sy gewoon is om by die huis te sing en dans. Hierdie verweefde verhouding tussen die twee kulture komplimenteer mekaar en wys aan die leerders dat nie een kultuur belangriker as die ander een is nie. Dit versterk deur respek vir beide kulture.

Al is die isiXhosa-sprekende opvoeder eintlik 'n assistent en die Engelssprekende opvoeder eintlik die opvoeder, word beide as gelyke opvoeders geag deur die leerders. Daar word oënskynlik geen onderskeid getref tussen opvoeders en assistente nie. Die leerders spreek beide as opvoeders aan. Hulle doen die weeklikse beplanning saam en onderrigtake sal ook verdeel word volgens die betrokke opvoeder se sterkpunte. Hierdie dinamiese verhouding tussen die twee kulture onder die opvoeders word versterk deur 'n wedersydse respek. Byvoorbeeld, as die een opvoeder 'n boek vir die leerders wil lees, sal sy eers vinnig gaan vra wat die ander

opvoeder van die boek dink. Hierdie voorbeeld van respek tussen twee kulture dien as 'n belangrike onderriginstrument waaraan die leerders blootgestel is.

Die wedersydse respek vloei oor na die leerders toe. Die Engelssprekende leerders is byvoorbeeld gemaklik met rekenaars omdat die meeste van hulle al op 'n rekenaar by die huis gewerk het. Die isiXhosa-sprekende leerders is weer baie gemaklik tydens 'n musiekles omdat hulle ritme baie goed is. Hierdie is veralgemenings, maar dit is tog op die oog af akkuraat, gebaseer op my waarnemings gedurende die navorsing. Engelssprekende leerders help die isiXhosa-sprekende leerders tydens 'n rekenaarles en die isiXhosa-sprekende leerders help weer die Engelssprekende leerders tydens 'n musiekles. Tydens pouse leer die isiXhosa-sprekende leerders weer vir die Engelssprekende leerders sokker speel en die Engelssprekende leerders leer weer vir die isiXhosa-sprekende leerders hoe om rugby te speel. Daar is 'n wedersydse respek wat ook tussen die leerders geld omdat hulle deur die opvoeders se voorbeeld kan sien dat verskillende kulture verskillende sterkpunte het.

Die twee kultuurgroepe is tot 'n mate vreemd vir mekaar omdat hulle oorspronklik vanuit twee diverse omgewings afkomstig is. Die Westerse leerders is oorspronklik vanaf Kaapstad en Stellenbosch en was nog nooit voorheen in hierdie omgewing nie. Die Xhosa-leerders is weer gebore in die plaaslike omgewing en woon hulle hele lewe in hierdie landelike gebied. Die meeste van hulle was nog nooit in byvoorbeeld Kaapstad of Stellenbosch nie. Dit is wat ZIS so 'n besondere skool maak – dit bring twee uiteenlopende groepe leerders bymekaar. Daar word 'n platform geskep waar die twee kulture in diepte bymekaar kan leer. Daar vind 'n onderhandeling van kennis plaas. Hierdie onderhandeling kom egter nie sonder uitdagings nie. Die leerders se agtergronde is divers en dit is soms uitdagend vir die opvoeder om beide kulture tydens een les te akkommodeer, veral ook omdat hulle nog besig is om beide kulture beter te leer ken.

#### **5.4 Die uitdagings om die verweefdheid van kulture in een klaskamer te handhaaf**

Die opvoeders van ZIS kom ook vanuit diverse agtergronde. Die Engelssprekende opvoeders kom vanuit 'n Westerse agtergrond en het ook met die opening van die skool van verskeie stede af na Zithulele toe getrek. Die Xhosa-assistente kom weer vanuit die plaaslike omgewing. Hierdie groep opvoeders werk saam om goeie

leerervaringe aan die leerders te bied. Die skool is egter steeds in sy ontwikkelingsfase waar hulle besig is om die KABV-kurrikulum aan te pas om die verskillende kulture te akkommodeer. Die opvoeders leer daaglik meer van die twee kulture en hoe om albei deel van die onderrigproses te maak. Dit is nog 'n leerskool wat vele uitdagings vir die opvoeders inhou.

Een van die opvoeders het eendag 'n les oor goeie maniere aangebied. Tydens die les het sy 'n kort Engelse storie oor goeie maniere vir die leerders gewys. Die storie het gegaan oor 'n seuntjie wat sy speelgoed moes bêre. Dit het afgespeel in 'n Westerse huis en wys ook hoe die pa en ma in en om die huis help. Die Engelssprekende leerders het dit vreeslik geniet en het saam gesels na die les. Die isiXhosa-sprekende leerders was weer stil en het nie deelgeneem aan die bespreking nie. Hulle het weer gesukkel om aanklank te vind by die storie omdat dit nie geskakel het met hulle huishoudelike omstandighede of Xhosa-kultuur nie. Die moeder doen byvoorbeeld gewoonlik al die take om die huis en die vader is tipies nie hierby betrokke nie. Die isiXhosa-sprekende leerders woon ook nie in so 'n groot vierkantige huis nie. Hulle het ook nie soveel speelgoed wat hulle kan wegpak nie. Al het die opvoeder 'n goeie les aangebied, het nie al die leerders daarby gebaat nie.

'n Ander voorbeeld is waar die graad R-juffrou die tema "Jy is spesiaal" met die leerders behandel het. Een van haar lesse was waar die leerders 'n spieëltjie moes maak waarin hulle hulself kan sien. Tydens die inleiding van die les het die opvoeder oor 'n spieël gesels. Die leerders was opgewonde oor die les, maar nie almal het deelgeneem aan die gesprek nie. Een van die vrae was of die leerders 'n spieël in hulle huis het. Die Engelse leerders het dadelik hulle hande opgesteek en uitgeroep dat hulle 'n spieël in hulle badkamer het. Die isiXhosa-sprekende leerders kon nie die vraag beantwoord nie omdat hulle nie 'n badkamer as deel van hulle huis het nie. Hulle huise bestaan meestal uit eenvertrek-rondawels en die puttoilet is buite die huis. As familie moet hulle water gaan haal by hulle naaste reënwatertenk of kraan om te was. Hierdie is 'n voorbeeld van hoe moeilik dit as opvoeder is om konstant beide groepe leerders se agtergrond in ag te neem tydens klasonderrig. Dit is uitdagend, maar die diversiteit skep ook geleenthede vir die leerders om by mekaar te kan leer, en vir onderhandeling van kulturele kapitaal en gemeenskapskulturele rykdom om te kan plaas vind.

## **5.5 Die onderhandeling tussen kulturele kapitaal en gemeenskapskulturele rykdom**

Die verweefdheid van kulture is 'n uitdaging vir die opvoeders om in een klaskamer te bestuur, maar dit hou ook vele geleenthede in waar die leerders se leer versterk kan word. ZIS skep 'n dinamiese omgewing waar die leerders van mekaar se kulture kan leer. 'n Gesonde dinamika het ontwikkel waar die leerders vanuit die ander leerders se kulturele agtergrond kennis kan aanleer wat hulle andersins nie gewoonlik sou kon aanleer in 'n omgewing waar slegs een kultuur en taal teenwoordig is nie. Die leerders bou 'n wye reeks kennis op, wat hulle in 'n posisie plaas om beter te verstaan en sodoende beter te kan leer.

Die leerders se verskillende agtergronde beïnvloed die kennis wat hulle vanaf hul huis na die klaskamer toe bring. Dit verskil gewoonlik in enige klas van enige skool van leerder tot leerder, maar in ZIS verskil dit veral omdat die leerders se huishoudelike omstandige so drasties van mekaar verskil. Die isiXhosa-leerders is van kleins af blootgestel aan praktiese praktyke soos hoe om te boer, 'n draadkar te maak, 'n modderhut te bou, water te gaan haal, vuur te maak, hoe om mieliepap te kook en hoe om met die hand wasgoed te was. Dit kan deur sommige gesien word as ondergeskikte bates, maar is steeds nodig in die daaglikse samelewing vir die isiXhosa-sprekende leerders (Yosso, 2005:77). Hierdie kennis is in praktyk kosbare bates wat as gemeenskapskulturele rykdom dien. IsiXhosa-sprekende leerders bring hierdie kennis in die klaskamer in en deur middel van die opvoeder se pedagogiese benadering word dit aan die Engelssprekende leerders oorgedra. Die Engelssprekende leerders baat by hierdie kennis omdat dit hulle help om aspekte van die samelewing beter te kan verstaan wat hulle nie sommer sou leer vanuit hulle huishoudelike agtergrond nie. Dit geld ook weer vir die isiXhosa-sprekende leerders – soms leer hulle weer by die Engelssprekende leerders.

'n Goeie voorbeeld is toe die opvoeder die letter P behandel het in die graad 1-klas. Sy het verskeie prente en items gewys wat met die letter P begin. Die eerste item was 'n muurprop. Die Engelssprekende leerders het dadelik geweet wat 'n "plug" (muurprop) is maar die meeste van die isiXhosa-sprekende leerders het nie elektrisiteit by hul huise nie en het nie geweet waarvoor 'n muurprop gebruik word nie. Die Engelssprekende leerders het toe aan hulle verduidelik wat dit was deur

voorbeelde by hulle huise op te noem. 'n Ander item wat die opvoeder gewys het, was 'n sak mieliepap. Hiermee het die isiXhosa-sprekende leerders hulself dadelik vereenselwig. Hulle was opgewonde en het gretig aan die gesprek deelgeneem. Hulle kon die klas vertel hoe mieliepap gaargemaak en ook geëet word. Die gesprek het so ver gegaan dat hulle vir die ander leerders kon vertel hoe met mielies geboer word.

Die isiXhosa-sprekende leerders het ook baie kennis oor baie tradisionele praktyke wat deel vorm van hulle kultuur, soos die inisiëring van jong mans of vrouens, en tradisies wat by begrafnisse en troues gevolg word. Die een opvoeder wat in beheer is van ZIS se buitemuurse aktiwiteite soos skaak en sokker het verloof geraak en gedurende die jaar getrou. Die leerders was baie opgewonde oor die troue en as 'n verassing het van die dogters van ZIS vir die troue 'n dans uitgewerk. Die hele gemeenskap kon die troue bygewoon. Dit was 'n groot leerervaring vir die leerders en opvoeders vanuit 'n Westerse kultuur. Die isiXhosa-sprekende leerders het vir die Engelssprekende leerders in diepte verduidelik hoe 'n tradisionele Xhosa-troue werk. Dit was 'n interessante belewenis vir die Engelssprekende leerders wat die troue bygewoon het. Hulle het geleer dat daar ander maniere is om 'n troue te vier en dat die bruid nie altyd 'n wit rok dra nie.

Die Engelssprekende leerders vanuit 'n Westerse kultuur bring weer baie ander kennis vanaf hulle huishoudelike omgewing af in die klaskamer in. Die leerders vorm deel van die middelklas omdat hulle ouers as professionele personeel by die hospitaal werk. As gevolg hiervan is hulle blootgestel aan aspekte wat gepaard gaan met die middelklas. Hulle leer sekere vaardighede en vermoëns aan wat hulle toelaat om gemaklik binne die middelklas te funksioneer. Die leerders word verskillende konvensies, onuitgesproke gewoontes en norme aangeleer deur hulle kulturele huishoudelike agtergrond (Payne, 2005:37). Hierdie versameling van kennis en vaardighede plaas hulle in 'n posisie wat deur die samelewing geag word as 'n bevoorregte posisie (Yosso, 2005: 76). Hierdie leerders het sosiale mobiliteit omdat hulle hulself gemaklik kan handhaaf in verskeie middelklasomgewings, maar nie noodwendig kulturele werkersklasomgewings nie.

Die leerders vanuit die Westerse kultuur het kennis en bates wat die leerders vanuit die Xhosa kultuur benodig om beter te kan leer en hulself in 'n middelklasomgewing te kan handhaaf. Die leerders vanuit die Xhosa-kultuur het weer ander tipes kennis en

bates wat die leerders vanuit die Westerse kultuur nodig om aspekte van die samelewing beter te verstaan en prakties hulself te kan handhaaf binne die werkersklasomgewing. ZIS skep 'n platform waar onderhandeling kan plaasvind tussen die twee kultuurgroepe se kennis en bates. Deur die opvoeders se dinamiese onderrigpedagogie wat die leerders se omgewing deel maak van die onderrigomgewing, word daar geleenthede geskep waar die leerders se kennis en bates deel gemaak word van die onderrigproses. Op hierdie wyse leer die leerders saam en saam word hulle leer versterk. Ek gaan vervolgens hierdie onderhandeling aan die hand van voorbeelde verduidelik.

Die graad 4-opvoeder het die oseaan as tema met die leerders behandel. Tydens een van hulle lesse is hulle op 'n uitstappie na die strand toe. Die leerders was baie opgewonde en almal het die stranduitstappie geniet. Die leerders was baie entoesiasties oor die opdrag om verskillende seediere tussen die rotse te soek. Die isiXhosa-sprekende leerders was baie gemaklik tussen die rotse en kon die Engelssprekende leerders baie van die see leer. Hulle is gewoond om die see as 'n bron van kos te gebruik. Die leerders het byvoorbeeld geweet hoe om mossels van die rotse af te haal en klipvisse te vang. Die Engelssprekende leerders was ook gemaklik by die see, maar gebruik nie die see as 'n bron van kos nie. Hulle is gewoond om die see en son hoofsaaklik as 'n genotvolle uitstappiebestemming te geniet. Die gesprekke wat vanuit die uitstappie voortgevloei het, was baie divers. Die isiXhosa-sprekende leerders kon die klas vertel oor hoe om vis en kreef te vang, waar om aas te kry en hoe om 'n vis skoon te maak. Die Engelssprekende leerders het tydens die bespreking vertel hoe hulle al sandkastele gebou het op die strand en saam met hulle ouers geswem het. Die Engelssprekende leerders het ook vir die klas vertel van die verskillende seediere wat 'n mens kry en waar hulle voorkom. Hierdie kennis is akademiese kennis wat vanuit hulle huishoudelike omgewings voortgebring is.

Die isiXhosa-sprekende leerders gebruik die see as 'n bron van kos en die Engelssprekende leerders gebruik dit as 'n bron van vermaak. As gevolg van die leerders se kulturele agtergrond verskil hulle beskouing van die see. Die opvoeders het die gesprek bemiddel om seker te maak die leerders leer by mekaar. Die isiXhosa-sprekende leerders het praktiese kennis rakende die see, wat bekend is as gemeenskapskulturele rykdom, aan die res van die klas geleer. Die Engelssprekende leerders het weer akademiese feite oor die seelewe aan die klas oorgedra. Hierdie



kennis is kulturele kapitaal wat nie tipies as algemene kennis in die werkersklasgemeenskap voorkom nie. Daar het 'n onderhandeling van kulturele kapitaal en gemeenskapskulturele rykdom tussen die leerders plaasgevind omdat beide kultuurgroepe nuwe kennis oor die oseaan aangeleer het. Die leerders verstaan die verskillende aspekte van die see beter en sodoende is hulle leer versterk.

'n Ander voorbeeld is waar die een opvoeder hoenders bespreek het tydens 'n les oor pluimvee. Hoenders is baie algemeen in die Transkei en loop gereeld die klaskamers binne. Die opvoeder het aan die leerders die lewensiklus van die hoender geleer. Die leerders het almal geweet dat hoenders eiers lê en kon saam praat oor die lewensiklus van 'n hoender. Een vraag waarop die leerders se antwoorde as gevolg van hul agtergronde verskil het, was "Waar kry 'n mens hoendervleis?" 'n Engelssprekende leerder het verduidelik dat jy dit by die winkel, Checkers, se yskasafdeling kan koop. Die isiXhosa-sprekende leerders het egter gesê dat 'n mens 'n hoender kan slag om hulle vleis te kry. Die Engelssprekende leerders het dit baie snaaks en grillerig gevind, maar vir die isiXhosa-sprekende leerders is dit 'n normale ding om te doen. Elke Xhosa-leerder weet al van 'n jong ouderdom af hoe om 'n hoender te slag. Die Engelssprekende leerders kon die isiXhosa-sprekende leerders leer oor winkels en hoe die aankoop van hoender in verskillende tipes verpakings werk. Die isiXhosa-sprekende leerders het weer vir die Engelssprekende leerders geleer hoe 'n mens 'n hoender slag en voorberei. Hierdie proses is 'n onderhandeling van praktiese kennis wat tussen twee kulture plaasgevind het

Baie van die onderhandeling vind ook plaas deur observasie. Deurdat die leerders en opvoeders mekaar dophou, leer hulle sekere verskuilde reëls of kennis bymekaar, wat gepaard gaan met elkeen se kultuur en sosiale klas. Hierdie verskuilde kennis dui die wyse aan waarop die leerders tuis geleer is om korrek op te tree in sekere situasies. Die leerders sal byvoorbeeld oplet hoe verskillende leerders eet, praat, luister, die badkamer gebruik en hoes. Landelike Xhosa-leerders en Westerse Engelse leerders het soms verskillende reëls ten opsigte van byvoorbeeld eetgewoontes met eetgerei of daarsonder. Die opvoeders tree hier kultuursensitief op en erken en verduidelik die verskille, en leer hulle ook wat die verwagte optrede is in die verwesterse kultuur buite Zithulele, soos byvoorbeeld om met 'n mes en vurk en nie 'n lepel nie, te eet.



'n Ander verskuilde reël is die bestuur van tyd. Die leerders vanuit die Westerse kultuur is deur hulle huishoudelike agtergrond geleer om stiptelik te wees en ander mense se tyd te respekteer. Die leerders van die Xhosa-kultuur het egter 'n ander benadering tot tyd geleer. 'n Vergadering sal byvoorbeeld eers begin as almal daar is. ZIS hanteer tyd op 'n Westerse manier deur van die leerders te verwag om half agt in die oggend by die skool te wees. Aanvanklik was die meeste van die Engelssprekende leerders eerste in die rye en die isiXhosa-sprekende leerders het gewoonlik eers later by die klas opgedaag. Oor 'n tydperk het die isiXhosa-sprekende leerders geleer en geobserveer by die Engelssprekende leerders dat dit belangrik is om betyds te wees en tyd te respekteer. Dit was 'n belangrike aspek wat die isiXhosa-sprekende leerders aangeleer het om hulself te begin mobiliseer binne die middelklas.

'n Onderhandelingsplatform is dus in die proses deur die opvoeders geskep waar die leerders met mekaar kan kommunikeer en mekaar ondersteun. Dis 'n voortdurende natuurlike en praktiese proses om beter verstandhouding te weeg te bring. Die leerders kan mekaar onderling help sonder om mekaar te veroordeel en so ook die opvoeders. Dit is 'n dinamika wat eiesoortig is aan ZIS. Die konteks waarbinne ZIS geplaas is, met twee diverse kulture wat saam skoolgaan in een landelike dorpie, skep hierdie unieke onderhandelingsplatform.

### **5.6 Plekgebaseerde pedagogie as die onderhandelingsmiddel**

Hierdie onderhandelingsplatform word geskep deur die pedagogiese onderrigbenadering wat die opvoeders volg deur die leerders se plaaslike omgewing deel van die onderrigproses te maak. Plekgebaseerde onderrig is nie 'n alombekende term in die Suid-Afrikaanse opvoedkunde nie, maar is geleidelik besig om te groei met meer skole wat hierdie pedagogiese benadering begin volg. Plekgebaseerde onderrig is 'n benadering tot leer wat voordeel put uit die plaaslike konteks om outentieke persoonlike en betekenisvolle leer vir leerders te skep. Die leerders word bewus gemaak van hulle plaaslike kulture en ervarings wat gebruik kan word as 'n fondasie om geletterdheid, wiskunde en lewensoriëntering aan te leer. Die verweefdheid van die Xhosa en Westerse kultuur in ZIS skep een van die basiese onderrigelemente vir plekgebaseerde leer in ZIS.

Knapp (2000) beskryf plekgebaseerde onderrig as 'n benadering wat leerders met hulleself en hulle gemeenskap skakel. Die leerders van ZIS word deur hul opvoeders

bewus gemaak van wat hulle eie en hulle klasmaats se kulturele agtergronde is. Hulle word hierdeur opgerig as onafhanklike leerders omdat hulle die omgewing breër as hulle eie kulturele agtergrond geleidelik beter leer verstaan. Hierdie proses lei hulle op as leerders wat bewus is van 'n wyer spektrum van kennis en so in staat gestel word om beter te kan leer, omdat hulle verstaan dat daar ander kulture, sienings, optredes, gelowe, metodes, tradisies en norme as net hulle eie is.

Hierdie leerprosesse vind heeldyd plaas in ZIS omdat die opvoeders deur hul PGP toelaat dat die leerders op enige tyd en enige plek kan leer omdat dit leergeleenthede benut wat die omgewing bied. 'n Voorbeeld hiervan was toe die een leerder in die graad R-klas na pouse ingekom het met 'n insek in haar hand. Die opvoeder het dadelik aandag daaraan gegee en dit het daartoe gelei dat die leerders 'n hele les oor insekte kon geniet. Hulle het die eienskappe van insekte geleer en ook waar hulle voorkom en wat hulle eet. Die klas het ook verskillende insekte wat in hulle area voorkom, bespreek. 'n Interessante les oor insekte is ontlok uit iets vanuit die plaaslike omgewing.

Deur die opvoeders se gebruik van PGP kry die twee kulture 'n kans om mekaar te komplimenteer in die verwelkomende atmosfeer van onderhandeling wat geskep word. Die graad 2-opvoeder het een keer 'n klasbespreking oor water gehad. Die leerders kon voorbeelde opnoem van waar mens water in die area kry. Die leerders se twee kulturele agtergronde het duidelik na vore gekom. Daar is 'n groot verskeidenheid plekke opgenoem soos die see, die rivier, 'n watertenk, 'n kombuiskraan, 'n badkamerkraan en damme. 'n IsiXhosa-sprekende leerder het die geleentheid gekry om vir die res van die klas te verduidelik hoe sy vir haar ma water gaan haal om te gebruik. 'n Ander isiXhosa-sprekende leerder het vertel hoe hulle die reënwater gebruik uit hulle watertenk om Mgqusho te kook. 'n Engelssprekende leerder kon weer vertel hoe sy 'n tuinslang en water gebruik het om hulle tuin nat te maak, terwyl 'n ander isiXhosa-sprekende leerder weer vertel het hoe die reën hulle mielies laat groei. Die opvoeder het vir die leerders 'n geleentheid geskep om hulle kennis en ervarings met die mekaar te deel.

Die opvoeder het toe hierdie kennis gebruik om hulle verder te leer oor reën en hoe die watersiklus werk. Die opvoeder het 'n komplekse natuurverskynsel aan die leerders verduidelik, maar hulle almal was geïnteresseerd in die les omdat hulle die konsep

van water verstaan. Dit kom in hulle omgewing voor en hulle het al verskeie ervarings met water gehad. Deur die leerders se plaaslike omgewing te gebruik was daar 'n geleentheid om die leerders se leer te versterk. Die leerders het 'n nuwe konsep, die watersiklus, aangeleer maar die leerervaring was soveel ryker deur die onderhandelings, omdat hulle ook geleer het hoe ander kulture water bekom en gebruik.

Partykeer gebruik die opvoeders voorbeelde waarby beide kulture kan aanklank vind en wat inskakel by die plaaslike omgewing en sekere emosionele belewenisse. 'n Geleentheid word geskep dat die leerders hulle ervaring by die huis met die klas kan deel. Die graad 3-opvoeder het 'n storie gelees oor 'n hond wat weggeloop het en alleen gevoel het. Elke leerder kon aanklank vind by die tema van die boek omdat almal al iewers alleen gevoel het. Dit skakel ook direk met die omgewing omdat die area ongelukkig vol rondloperhonde is. Die opvoeder het vir leerders opdrag gegee om elkeen 'n storie te vertel van 'n keer toe hulle alleen gevoel het. 'n Onderhandeling van kennis het plaasgevind wat vir die leerders gewys het dat dit nie saak maak uit watter kultuur of huishoudelike omgewing mens kom nie, almal ervaar dieselfde emosies.

Deur die opvoeders se toepassing van PGP word die leerders se regte wêreld daagliks in die klaskamers gebruik om die leerders te onderrig. Rondom ZIS is daar 'n paar stroompies, damme en modderpoele. Die een klas het gaan paddavissies vang in een van die stroompies. Die leerders het toe die siklus van die padda geleer deur die paddavissies dop te hou soos hulle groei. Die leerders was baie opgewonde oor die proses omdat hulle deel daarvan was en presies geweet het waar die paddas in hulle omgewing vandaan kom. Daar het ook verskeie gesprekke rondom paddas plaasgevind. Van die Engelse leerders het boeke oor paddas klas toe gebring en kon feite oor paddas wat hulle by die huis geleer het, vir die res van die klas vertel. Van die isiXhosa-sprekende leerders het weer vertel dat hulle by hulle huis geleer het dat paddas gebruik kan word as uMuthi en dat 'n padda in jou huis wys dat iemand 'n vloek op jou geplaas het. Ander isiXhosa-leerders het weer vertel dat as mens 'n padda sien, dit kan beteken dat 'n mens binnekort 'n slang gaan sien. Die opvoeder het die onderhandelings wat deur verskeie gesprekke plaasgevind het, bestuur en seker gemaak dat die leerders by mekaar leer en dit respekteer. Deur 'n amfibiër vanuit die

omgewing te gebruik, kon die leerders soveel meer leer as net die siklus van 'n padda uit 'n boek. Leer is deur die verweefdheid van die kulture versterk.

### **5.7 Die versterking van leerders se leer deur die onderhandelings gegrand in plekgebaseerde onderrig**

Die leerders se leer word versterk omdat hulle nie net een nie maar verskillende dimensies van een onderwerp leer. Die opvoeder gebruik onderwerpe waarby al die leerders kan aanklank vind ongeag ras, kultuur, geslag of tradisionele praktyke. Die leerders se aandag word verkry omdat daar onderwerpe vanuit hulle omgewing gebruik word wat hulle ken en verstaan. Die opvoeder gebruik dan die gemeenskaplike onderwerp om akademiese kennis aan die leerders oor te dra. Hierdie proses van onderrig versterk leerders se leer omdat hulle deelgemaak word van die leerproses en nie net inligting gevoer word wat hulle nie verstaan nie.

'n Voorbeeld hier is toe die graad 4-opvoeder vir die leerders van homofone geleer het. Een van die bome naby die skool het omgeval. Die leerders het begin praat oor die boom en hoekom dit omgeval het waarop die klas toe na die boom gaan kyk het. Die verskillende gebruike van bome is bespreek en die leerders het verskillende antwoorde gegee. 'n IsiXhosa-leerder het gesê dat hy dit sal gebruik vir vuurmaakhout en 'n ander Engelssprekende leerder het weer gesê dit verskaf suurstof. Die leerders het gevolglik verskeie algemene en akademiese kennis oor bome geleer. Die leerders het ook onder leiding van die opvoeder die naam van die boom opgesoek. Dit was 'n "Fir tree" Die opvoeder het hierdie geleentheid gebruik om vir hulle 'n nuwe konsep naamlik homofone met die woorde Fur en Fir te leer. Die leerders het dit geniet om deel te neem aan die les.

### **5.8 Samevatting**

Plekgebaseerde leer in verband met die verweefdheid van kulture word gesien as onderhandelingsmiddel tussen die leerders van ZIS. Die leerders verstaan mekaar se kulture beter en leer bymekaar. Hulle word verryk omdat hulle begryp dat daar 'n groter en interessanter wêreld is as net hulle eie kulturele agtergrond. Hierdie outentieke wyse van onderrig skep 'n dinamiese interaksie tussen leerders en hulle plaaslike omgewing. Die opvoeders van ZIS berei hulle lesse voor deur met die "groter prentjie" van die twee groepe leerders se leefwêreld te begin. PGP stel die opvoeders in staat om hulle les vanaf die gemeenskap tot in die klaskamer te bring. Daar word nie 'n

tradisionele wyse van onderrig gevolg deur slegs die klaskamer as die enigste fokus van leer te maak nie (White, 2008:5).

Hierdie studie argumenteer dat daar eenheid tydens die uitvoer van opvoedkunde bereik kan word ongeag die verskil in kultuur, ras of taal. Die idee dat mense van uiteenlopende kontekste kan saamleef en in die geval van hierdie studie saam kan skoolgaan, word in hierdie tesis aangevoer en bewys. Hierdie hoofstuk beklemtoon die vraag wat vanuit die samewerking tussen kulture in een klaskamer kan voortspruit. Een van hierdie vrae is die feit dat leerders se leer versterk word omdat hulle aan groter bronne van kennis blootgestel word. Hulle word in 'n posisie geplaas waar hulle meer as net hulself en hulle eie agtergronde kan leer ken en verstaan. Die volgende hoofstuk bespreek die klaskamerorganisasie en onderrigdinamika met betrekking tot leerders se leer.

## Hoofstuk 6

### **Plekgebaseerde pedagogie en die opvoeders se klaskamerdinamika met betrekking tot leerders se leer**

#### **6.1 Inleiding**

Die vorige twee hoofstukke handel oor meertaligheid en die verweefdheid van kulture met betrekking tot plekgebaseerde leer. In hierdie hoofstuk word die klaskamerdinamika wat gepaard gaan met die toepassing van 'n plekgebaseerde pedagogie bespreek.

Die groepsdinamika in die klaskamers van Zithulele Independent School (ZIS) is enig in sy soort. Daar is twee kontrasterende groepe leerders teenwoordig in een klaskamer wat verskillende tale, kulture en huishoudelike agtergronde het. Die omliggende area van die skool is deurtrek van armoede, alhoewel die plaaslike staatshospitaal aan 'n klein groepie mediese personeel voldoende salarisse bied. Dit verdeel die leerders in twee kampe en is uniek tot ZIS. Een groep val in die middelklas en die ander groep in die werkersklas, en as gevolg hiervan is die leerders se agtergrond en familiegesentreerde kennis wat hulle klaskamer toe bring, verskillend. Wat uniek is, is dat ZIS nie een groep leerders se vaardighede of kennis vanaf hul huishoudelike agtergrond belangriker ag as 'n ander een s'n nie. Hierdie poging tot die gelyke handhawing van diversiteit kom egter nie sonder uitdagings nie. Dit is 'n uitsonderlike taak wat die opvoeders van ZIS onderneem en wat hul tans suksesvol uitvoer deur 'n besondere klaskamerdinamika vol te hou.

Hierdie hoofstuk argumenteer dat plekgebaseerde pedagogie 'n gunstige klaskamerdinamika skep en hierdeur leerders se leer versterk omdat dit die onderhandelinge tussen leerders ondersteun, soos byvoorbeeld die onderhandeling van gemeenskapskulturele rykdom en kulturele kapitaal. Hierdie klaskamerdinamika sluit ook die interaksie tussen opvoeders en leerders van 'n klaskamer in. Dit behels die handhawing van 'n positiewe klaskameratmosfeer wat die leerders aanmoedig om met die opvoeders en ander leerders te kommunikeer. Sodoende word daar 'n leerproses gekweek waar die leerders 'n verskeidenheid van vaardighede en kennis ontwikkel, omdat hulle gemaklik voel om by mekaar te leer. Gebaseer op my waarnemings kan ek aandui dat daar 'n atmosfeer van samehorigheid in die

klaskamers heers en dit is 'n essensiële faktor wat nodig is om leerders se leer te versterk. Al die leerders word deel van hierdie versterkingsproses gemaak deurdat die opvoeders 'n gemaklike omgewing skep waarbinne al die leerders in die klaskamer geliefd en welkom voel.

Hierdie atmosfeer van verwelkoming skep 'n ryk leeromgewing omdat die leerders gemaklik voel om hul huishoudelike gebruike, vaardighede en kennis na die klaskamer te bring. Die opvoeders plaas klem op hierdie kennis en maak dit deel van die daaglikse leerproses. Hierdie kennis wat die leerders vanaf hul leefwêreld af skool toe bring, staan bekend as fondse van kennis. Dit is kennis wat die leerders deur hul spesifieke lewenservaring opgebou het en wat hulle daaglik gebruik om hulself deur sosiale en akademiese situasies te navigeer (Moll et al., 1992:21). Die opvoeders maak ruimte vir die leerders om hul fondse van kennis in die klaskamer in te bring deur die plaaslike omgewing as 'n bron van onderrig te gebruik. Die literatuur noem hierdie benadering plekgebaseerde pedagogie en dit skep die geleentheid om leerders se kennis vanuit hul huishoudelike omgewing deel te maak van die leerproses. Hierdie uitspeling dien as 'n hoeksteen vir die handhawing van die klaskamerdinamika en dien ook as die teoretiese onderbou van hierdie hoofstuk.

'n Belangrike aspek van plekgebaseerde pedagogie is die toepassing van 'n gepaste klaskamerdinamika. Hierdie hoofstuk redeneer dat plekgebaseerde pedagogie opvoeders ondersteun om 'n klaskamerdinamika te handhaaf wat leerders se leer versterk. Die opvoeders van ZIS se klaskamerdinamika is ingestel om die meertaligheid en verweefdheid van kulture in hul klaskamer reg te bestuur deur dit deel van die onderrigproses te maak en sodoende die leerders se leer te versterk. Om die doel van die hoofstuk te bereik word ZIS se klaskamerdinamika aan die hand van drie aspekte bespreek. Eerstens gaan die klaskamers se uitleg bespreek word, dan groepering van leerders, en laastens die klaskamerklimaat van ZIS.

## **6.2 Die uitleg van ZIS se klaskamers**

Die opvoeders van ZIS groepeer en onderrig hul leerders in 'n spesifieke klaskameruitleg. Hierdie uitleg speel 'n groot rol in die dinamika van die klaskamers. ZIS is 'n klein landelike skool met 'n unieke klaskamerdinamika. Die skool is op die been gebring deur 'n openbare-skolevennootskap. Die nuwingsgewende organisasies wat by Zithulele hospitaal gebaseer is, speel 'n groot rol in die ontwikkeling van die

skool. Die skool bestaan tans uit drie eenvoudige klaskamers wat voorsien word deur die nuwingsgewende organisasies. Die opvoeders en leerders gebruik almal óf die nuwingsgewende organisasies se meisie- óf hulle seunskamer. Daar is ook 'n biblioteek en rekenarsentrum beskikbaar wat deur een van die nuwingsgewende organisasies bestuur word. Die leerders gaan weekliks vir rekenarklasse en kan gereeld boeke by die biblioteek uitneem. Die opvoeders het nie die gerief van 'n personeelkamer nie, maar gebruik een van die klaskamers om vergaderings te hou. ZIS is 'n klein skooltjie wat nog steeds besig is om te ontwikkel, maar bestuur die klein hoeveelheid hulpbronne wat aan hulle voorsien word optimaal.

Die grootte van ZIS tel tans in sy guns. Dit is 'n klein skool met 'n lae leerdertal in elke klaskamer. Leerders in klein skole maak volgens navorsing beter akademiese vordering omdat hulle meer persoonlike kontak met die opvoeders het. Die leerders kry ook meer geleenthede om aan verskillende aktiwiteite deel te neem en sodoende hulself beter te ontwikkel (Darmody et al., 2010:5). Die leerders word meer geleenthede vir deelname gebied omdat daar minder leerders is wat wil deelneem as in 'n groter skool, en sodoende word 'n minder kompeterende omgewing skep. Oor die algemeen bied groot skole gewoonlik baie meer aktiwiteite aan leerders, omdat hulle meer fasiliteite kan bekostig. Raywid (1999) dui egter aan dat kleiner skole 'n beter klimaat as groter skole bied omdat dit meer individuele aandag aan elke leerder kan gee as groter skole. ZIS word op 'n persoonlike basis bestuur en daar word persoonlik na elke leerder omgesien. Die opvoeders het die kapasiteit om met elke leerder in hul klaskamer 'n pad te stap en dit skep 'n persoonlike en warm klaskamerdinamika in die skool omdat elke leerder voel dat hy belangrik is en "behoort." Die opvoeders sal byvoorbeeld tyd maak om met elke leerder een tot een te gesels en uit te vind hoe die leerder voel en wat by die leerder se huis aangaan.

Die grootte van ZIS het ook 'n effek op die uitleg van hul klaskamers. Die klaskamers is eenvoudig toegerus met net die nodigste hulpbronne. Die skool kry beperkte finansiële ondersteuning vanaf die ouers en kan nie al die hulpbronne van 'n tradisionele klaskamer bekostig nie. Die leerders se skoolgeld word volgens 'n glyskaal betaal, waar die middelklasouers die meeste betaal en die werkersklasouers die minste of niks betaal nie. ZIS het dus nie die finansiële vermoë om al die hulpbronne te bekostig wat nodig is in die klaskamers nie. Die huidige klaskamerhulpbronne word meestal voorsien deur die nuwingsgewende organisasies wat deel is van die Vennootskap vir



Openbare Skole. Die beperkte hulpbronne dra by tot 'n eenvoudige klaskameruitleg wat slegs uit 'n minimum hoeveelheid stoele, tafels, spasie en toerusting bestaan. Met die beperkte hoeveelheid hulpbronne is die klaskamers nie tradisioneel ingerig nie.

'n Tradisionele klaskameruitleg bestaan uit tafels wat in rye gerangskik is en na die swart bord voor in die klas kyk. Darmody et al. (2010) toon egter aan dat skole geleidelik weg beweeg van die tradisionele uitleg van klaskamers en meer na 'n oopplanklaskameruitleg beweeg. Elke klaskameruitleg het voordele en nadele. Galton, Simon & Croll (1980) dui aan dat 'n klaskamer wat oop gerangskik is aan leerders die geleentheid bied om hulle klasmaats te observeer en saam te leer. ZIS streef daarna om 'n klaskameromgewing te skep waar die leerders bymekaar en vanuit die omgewing leer. Die opvoeders spoor die leerders aan om hulle ervaring en kennis vanuit hul omgewing, met die res van die klas te deel. Tydens een les het die opvoeder oor skaduwees met die graad 3- en 4-leerders gesels. Die lesse word nooit op 'n formele basis aangebied nie. Die leerders het eers buite rondgestap en hulle skaduwees dopgehou. Daarna het al die leerders en die opvoeders op die mat gesit en saam gesels. Die een opvoeder het vir die leerders verduidelik hoe die ontstaan van 'n skaduwewerk en van daar af het die leerders verskillende ervarings rakende skaduwees gedeel. Die leerders voel gevolglik gemaklik om hulle ervarings te deel omdat die klaskamer nie 'n stywe omgewing is nie.

Volgens Burgess en Kaya (2007) beïnvloed die verskillende tipe rangskikkings van meubels in 'n klaskamer hoe die leerders voel en die interaksie tussen mekaar. Die uitleg en rangskikking van meubels in elke klaskamer kan verskillende doelwitte bereik. Die uitleg van ZIS se klaskamers is eenvoudig en het 'n gemaklike atmosfeer. Die opvoeders wil die leerders aanmoedig om saam probleme op te los en te gesels oor aspekte vanuit die omgewing wat relevant is tot hul leer. Die opvoeders het nie een 'n werkstafel waarby hulle gedurende die dag sit nie. Die opvoeders is konstant besig om tussen die leerders te beweeg en hulle te ondersteun en aan te moedig. Dit dra by tot die intimiteit van die klaskamer.

Die uitdagings rakende die skool se beperkte hulpbronne, soos meubels, het die opvoeders ten goede laat mee werk deur die klaskamer nie te vol te maak met rye tafels en stoele nie. Die beperkte klaskamerspasië word goed bestuur deur die klaskamer oop en vol lig te hou. Die klaskamers is almal binne wit geverf met genoeg

vensters om vars lug in te laat. Daar is ook 'n paar prente en selfgemaakte Engelse en isiXhosa-plakkate teen die mure. Elke klaskamers bestaan uit een vertrek met twee matte. Die een mat is in die middel van die vertrek en word gewoonlik gebruik vir oggendkring, waar die leerders almal in een groot kring sit en die weer, dae van die week, afkondigings en afwesighede bespreek, sowel as om liedjies te sing. Die ander mat is in die hoek van die klaskamer en het 'n witbord op die vlak van die leerders. Beide klaskamers het nie 'n swartbord nie en die opvoeders gebruik 'n witbord om lesse aan te bied. Daar is twee graadgroepe per klas behalwe in die graad R klas. Op 'n tipiese skooldag word die gebruik van die twee matte gewoonlik afgewissel tussen die twee graadgroepe in 'n spesifieke klaskamer. Daar is ook 'n groep van twee gerangskikte skoolbanke in twee hoeke van elke klaskamer. Deur die dag beweeg die leerders dus tussen die matte en tafels rond.

Die klaskamers het 'n leeromgewing sonder spanning. Die leerders kan gewoonlik op die mat sit of lê terwyl hulle werk, en hulle kan by enige een van die tafels sit en werk. 'n Tipiese dag sal begin met al die klas se leerders saam op een mat vir klasopening. Die klas sal daarna gewoonlik in twee graadgroepe opgedeel word waar die een groep se lesse op die een mat aangebied word en die ander groep se lesse op die ander mat. Van die leerders sal teen die einde van die lesaanbieding gewoonlik na die tafels toe beweeg om in hulle werkboeke te werk. Die graad 1-leerders sal byvoorbeeld met boontjies op die mat sit tydens 'n wiskundeles, en die graad 2-leerders sal byvoorbeeld saam met die isiXhosa-opvoeder 'n Xhosa-taalles ontvang in die ander hoek van die klaskamer.

Die graad R-klas is anders gerangskik as die ander klasse. Die klaskamer is ook 'n oopplan met drie plastiektafels en 'n paar plastiekstoele wat elke dag afhangend van die aktiwiteite, anders gerangskik word. Die klaskamer het ook een groot mat in die een hoek van die klaskamer. Op die mat vind die meeste van die klasaktiwiteite plaas. Die leerders sing, luister storie, gesels en speel op die mat. Teen die muur langs die mat is daar 'n groot witbord waarop die opvoeders prente plak en werk vir die leerders verduidelik. Die plastiektafels word gewoonlik gebruik as werkstasies waardeur die leerders roteer. Elke stasie het 'n ander aktiwiteit wat die leerders moet voltooi. Die opvoeders deel gewoonlik die leerders elke keer op in verskillende groepe. Elke groep begin by 'n ander stasie en roteer deur die verskillende werkstasies. 'n Voorbeeld hiervan was tydens 'n les waar hulle voëls as tema behandel het. Die leerders het by

elke werkstasie 'n ander aktiwiteit oor voëls voltooi. By die een werkstasie het hulle 'n nes uit hooi gemaak, by die volgende stasie moes hulle 'n voël verf en sy vere opplak en by die laaste stasie moes hulle 'n nessie met eiertjies uit klei maak. Die leerders het die werk op hulle eie pas voltooi en soos wat hulle klaargemaak het, op die mat gaan speel.

ZIS se klaskamers is klein en het nie genoeg tafels en stoele vir al die leerders nie, maar die opvoeders se pedagogiese benadering verander hierdie beperking tot 'n geleentheid vir leer. Die opvoeders se pedagogiese benadering word deur die literatuur beskryf as plekgebaseerde pedagogie en fokus daarop om die leerders te onderrig deur die gebruik van die plaaslike omgewing. Hierdie pedagogiese benadering neem die leerders na buite en moedig hulle aan om in kontak te kom met interessante aspekte rondom hulle. Die skool gebruik die hulpbronne vanuit die omgewing om die leerders te onderrig en maak nie net staat op die beperkte hulpbronne in hulle klaskamers nie. Die leerders se plaaslike omgewing word ook as 'n klaskamer gebruik.

Gedurende 'n les het die opvoeders vir die graad 3- en graad 4-leerders geleer oor plante. Die les is in die klaskamer verduidelik waar al die leerders en die opvoeders saam op die mat gesit het. Die opvoeder het vir hulle die belangrike rol van plante in die samelewing verduidelik en die leerders geleentheid gegee om hulle ervarings rakende die gebruik van plante met die res van die klas te deel. Een leerder het byvoorbeeld vertel dat gras gebruik word om dakke te maak. 'n Volgende leerder het weer vertel hoe hulle bome afkap vir vuurmaakhout en 'n ander leerder het gedeel oor die medisinale waarde van plante. Nadat die leerders 'n wye gesprek oor plante gehad het, het die opvoeders aan hulle 'n opdrag gegee. Die leerders is gevra om buite toe te gaan en die plante rondom die skool te ondersoek. Die leerders moes toe die plante in 'n boek opsoek en die verskillende eienskappe neerskryf. Die leerders het dit baie geniet en saamgewerk om die verskillende plante in die boek te vind. Die leerders het in en uit die klaskamer beweeg en sodoende 'n ryk leerervaring gehad ongeag die gebrek aan hulpbronne. Die klaskamerdinamika het die leerders se leerervaring positief beïnvloed omdat die leerders in een groep kon saamwerk om die opdrag uit te voer.

### 6.3 Die groepering van leerders tydens leer

Die groepering van leerders in 'n klaskamer is al vir lank 'n besprekingspunt in die veld van opvoedkunde. Groepering in hierdie tesis verwys na die wyse waarop opvoeders hulle leerders verdeel tydens onderrig. Die leerders kan onderrig word as een groot groep of hul kan in kleiner groepies opgedeel word. Volgens Rytivaara (2011) werk dit goed om leerders in 'n heterogene klaskamer volgens groepe met aanpasbare maatstawwe op te deel. ZIS is 'n klaskamer wat heterogeen is. Daar is leerders met verskillende vermoëns, vaardighede, tale, kulture en geslagte in een klaskamer.

Daar is verskillende opinies oor die groepering van leerders tydens klaskameronderrig. Party opvoeders glo dat groepe gemeng moet wees sodat daar leerders van alle vlakke van vermoë verteenwoordig word. Dit staan bekend as groepe wat heterogeen is. Ander opvoeders glo weer dat leerders in groepe opgedeel moet word volgens hulle vlak van vermoë, sodat leerders met dieselfde vermoëns saam geplaas kan word. Hierdie groepe staan bekend as homogene groepe. Marzano, Pickering, & Pollock (2001) verduidelik egter dat daar voordele aan albei tipe groeperings is, afhangend wat die doelwit is wat deur die opvoeders bereik wil word. In ZIS is die opvoeders se doelwit om 'n omgewing van samewerking te skep waarbinne die leerders by mekaar en vanuit hul omgewing leer. Om hierdie rede is die opvoeders van ZIS nie ten gunste van groepering nie.

Om leerders volgens hulle vermoëns op te deel is 'n baie algemene groepering wat in skole plaasvind. Die leerders wat toon dat hulle dieselfde vlak van verstaan en vaardighede het, word in dieselfde groep opgedeel tydens onderrig. Volgens Hallinan en Sorensen (1983) is dit makliker om leerders in kleiner groepe te bestuur en gefokus op die werk te hou. Byvoorbeeld, tydens die aanleer van 'n nuwe wiskundige konsep vir 'n graad 2-klas sal die opvoeders dikwels die leerders in kleiner groepe opdeel en elke groepie alleen onderrig. Die leerders wat byvoorbeeld onbevoeg in wiskunde is, sal saamgeplaas word en die leerders wat bevoeg in wiskunde is, sal saam geplaas word. Op die wyse kan die opvoeder seker maak al die leerders word volgens hulle eie pas onderrig.

Kerckhoff (1986) dui aan dat vermoësgroepe bevoegde en onbevoegde leerders ondersteun. Dit help bevoegde leerders om vinniger akademies te ontwikkel omdat hulle nie vir hulle minder bevoegde klasmaats hoef te wag nie. Die minder bevoegde

leerders baat ook daarby om in groepe opgedeel te word wat gebaseer is op hul vermoëns, omdat hulle volgens hulle eie pas onderrig kan word. Dit is algemeen vir 'n graad 1-opvoeder om byvoorbeeld op die mat met 'n klein groepie leerders met dieselfde leesvermoëns te sit en te lees. Dit staan bekend as groeplees.

In ZIS word die leerders nie in vermoëgroepe opgedeel nie. Die opvoeders glo sterk dat die leerders in een groep onderrig moet word. Op hierdie wyse word daar nie gediskrimineer tussen leerders nie. Die leerders se verskillende sterkpunte en swakpunte word in een groep gerespekteer en bestuur. Die leerders word egter in groepe volgens grade opgedeel. ZIS is nog in sy ontwikkelingsfase en het tans nie genoeg leerders, opvoeders of klaskamers om elke graad in sy eie klas te onderrig nie. Elke jaar poog hulle om 'n nuwe graad en klaskamer by te voeg. Die graad R-klas het hulle eie klaskamer, maar die ander grade deel hulle klaskamer met een ander graad. Tydens die onderrig van leerders in een klaskamer word hulle volgens grade en nie volgens vermoëns opgedeel nie. Byvoorbeeld, die graad 1-leerders sal in 'n groepie saam op die mat sit vir 'n wiskundeles en die graad 2-leerders sal dan by die tafels sit vir 'n taalles.

In elke graadgroep word daar egter steeds ruimte gemaak vir verskillende vermoënsvlakke. Byvoorbeeld, tydens een van die graad 3-leerders se wiskundelesse het die leerders deur werkboeke gewerk wat uit verskillende vlakke bestaan. Die opvoeder het eers vir die leerders saam 'n wiskundekonsep as een graadgroep op die mat verduidelik en daarna het die leerders in hulle werkboeke gewerk. Die leerders het saam by die tafels gesit en werk, maar nie almal het dieselfde boeke gebruik nie. Hulle het verskillende vlakke van wiskundeboeke gebruik afhangend van hoe vinnig hulle werk. Die leerders het saam sit en werk, maar elkeen was besig om volgens sy eie vermoë die werk te voltooi. Die leerders word volgens hulle eie pas onderrig, maar kry steeds die invloed van ander leerders. Die een leerder wat al klaar deur daardie boek gewerk het, het byvoorbeeld 'n ander leerder gehelp.

Daar is verskillende opinies oor die uitwerking van vermoëgroepe op leerders se leerervaringe. Party redeneer dat dit sleg is vir leerders se selfvertroue en ander is weer van mening dat dit leerders se selfvertroue bevorder. Mamary en Rowe (1985) dui aan dat die verdeling van leerders in vermoëgroepe tydens klaskameronderrig voordelig vir almal is. Dit stel die opvoeder in staat om produktief te kan beplan en

seker te maak dat al die leerders akademies vorder. Hulle is ook van mening dat dit die selfvertroue van minder bevoegde leerders bou omdat hulle nie gefrustreerd raak met die bevoegde leerders se vinnige vordering nie. In ZIS is dit 'n aspek wat fyn deur die opvoeders bestuur word. Dit is 'n uitdagende taak, maar die opvoeders fokus daarop om die leerders konstant aan te moedig en op te bou in een klas.

Die opvoeders dra 'n groot verantwoordelikheid om al die leerders ten alle tye te akkommodeer. Dit is 'n veeleisende taak omdat die groep leerders uit twee verskillende kulture kom en twee verskillende tale praat. Die opvoeders fokus daarop om nie die leerders volgens vermoëns te groepeer nie aangesien dit daartoe kan lei dat vals aannames oor sekere kulture, ras of tale gemaak kan word, soos byvoorbeeld dat een taal belangriker as 'n ander taal geag word. In ZIS is die doel om al die leerders, ongeag hulle vermoë en vaardighede, deel van die leerproses te maak deur die kennis vanuit hul huishoudelike en plaaslike omgewing te gebruik en sodoende al die leerders se leer deur die onderhandelingsproses te verryk. Die onderhandelingsproses verwys na die kennis van die leerders wat met mekaar gedeel gaan word, en gevolglik die leerders blootstel aan 'n wyer reeks van kennis as wat hulle sou kry in 'n homogene klaskamer.

'n Voorbeeld hiervan was tydens 'n les in die graad R-klas toe hulle die tema gesonde kos behandel het. Die opvoeder het verskillende groente en vrugte met die leerders bespreek en hoekom dit belangrik is om te eet. Die leerders het die les geniet en baie by mekaar geleer. Aan die einde van die les het die opvoeder vir die leerders kans gegee om kos op te noem wat hulle by die huis eet. Dit antwoorde het baie van mekaar verskil. Een van die isiXhosa-sprekende leerders het vertel hoe hulle gereeld mieliepap eet. Die opvoeder het toe verduidelik dat mieliepap gesond is omdat dit van gemaalde mielies gemaak is. Een Engelssprekende leerder het gedeel hoe haar ouers vrugte met jogurt in die oggend eet en 'n ander Engelssprekende leerder het weer gedeel dat hulle soms gebakte muffins in die oggend eet. Die leerders het verskillende kossoorte opgenoem en vir die meeste van die leerders was dit 'n goeie leerervaring omdat hulle nie gewoon is om sekere kosse by die huis te eet nie. Die feit dat die klaskamer so divers is, het die leerders die kans gegee om 'n wyer verskeidenheid van kossoorte te ondersoek en oor 'n groter verskeidenheid gebruike van kos te leer as wat hulle noodwendig in 'n ander omgewing sou leer. Die opvoeder het gebruik gemaak van die onderhandeling van kennis wat tussen die leerders plaasgevind het

en die geleentheid gebruik om die gesprekke so te bestuur dat die leerders van mekaar se kosgewoontes en huishoudelike gebruike kon leer en sodoende hul leerervaring verryk.

Die opvoeders is teenwoordig tydens die onderrig van 'n graadgroep en in hierdie proses vind daar verskillende onderhandelinge plaas. Hierdie onderhandeling is van waarde en word deur die opvoeders aangevoer om vir die leerders te herinner dat hulle elkeen verskillende sterkpunte het en dat hulle by mekaar kan leer. Op hierdie wyse word die leerders se selfvertroue opgebou en nie een kultuur of taal word bevoordeel nie, omdat hulle almal by mekaar leer. Tydens 'n Engels-taalles het die graad 4-leerders saam op die mat 'n boek oor besoedeling gelees. Die gesprek het gelei na die bespreking van die groot rommelprobleem rondom die skool en hospitaal. Die opvoeder het toe die idee voorgestel dat daar 'n herwinbare stasie by die skool gebou word. Die leerders het opgewonde begin gesels oor hoe om die stasie te bou. Een leerder het die opsie van modderbakstene voorgestel. 'n Ander leerder het weer gereken dat hulle eko-bakstene kan gebruik deur al die Twizza-bottels vol met rommel te maak. Die leerders het ywerig hulle kennis vanuit hulle persoonlike agtergronde met die res van die graadgroep gedeel. 'n Geleentheid is deur 'n daadwerklike probleem vanuit die plaaslike omgewing geskep. Saam kan die leerders dit prakties oplos en die geleentheid geniet om bymekaar te kan leer. Die omgewing waarin ZIS geleë is, skep verskeie geleenthede vir 'n diverse klomp leerders om saam as een groep te werk. In een groep kan die leerders saam in hul kulturele rykdom en kapitaal groei en daardeur hul leer versterk omdat hulle kennis saam oor verskillende agtergronde en klasse strek.

Die oorheersende klaskamerdinamika in ZIS is gebaseer op samewerking. Daar is daaglikse geleenthede vir al die leerders om saam as een klas onderrig te ontvang. Hierdie geleenthede lei tot ryker leerervarings, want die twee graadgroepe saam skep geleenthede vir die deel van 'n verskeidenheid opinies en inligting vanaf die verskillende leerders. Daar is byvoorbeeld 'n periode aan die einde van die dag wat hulle "Discovery" noem. Hierdie periode maak die leerders se plaaslike omgewing gereeld deel van die les. Die opvoeders gebruik die kans om vir die leerders die geleentheid te gee om hulle kennis oor 'n sekere aspek te deel. Die leerders gesels gereeld as 'n klas saam.



Tydens een van hierdie lesse het die graad 1- en graad 2-leerders saam oor hoenders gesels. Daar is gereeld hoenders wat in die klaskamers rondwaal en almal ken hoenders. Die opvoeder het aan hulle die lewensiklus van die hoender verduidelik, sowel as die verskil tussen 'n haan en 'n hen. Al die leerders kon aanklank vind by die les en was opgewonde om hulle verskillende ervarings rakende hoenders met die res van die klas te deel. 'n IsiXhosa-sprekende leerder het gedeel hoe hulle hoenders slag en eet. 'n Engelssprekende leerder het weer gedeel hoe hulle eiers gaan haal in die hoenderhok naby die hospitaal, want daar is 'n gemeenskaplike hoenderhok langs die hospitaalbehuising waar werknemers se families eiers kan kry. Die les is afgesluit met 'n rolspelaktiwiteit waar die leerders moes maak of hulle 'n eier, kuiken of hoender is. Deur hierdie tipe aktiwiteit waar gemeenskaplike kennis uit elkeen se eie omgewing gedeel word, word die leerders aan 'n groot verskeidenheid inligting blootgestel as gevolg van die verskeidenheid van leerders.

In klasverband word daar ook lesse saam aangepak waar die twee graadgroepe saam akademies verkeer. Die verskillende grade het elkeen 'n leesperiode van dertig minute elke dag. Tydens hierdie periode sit elke klas se leerders saam as 'n groep op die mat. Die leerders se leesvaardighede is egter nie ewe sterk nie en daarom lees die leerders verskillende vlakke van boeke. Party leerders beweeg vinniger deur die boeke en ander leerders beweeg weer stadiger van een boek na die volgende. Op 'n isiXhosa-dag lees die isiXhosa-sprekende leerders moeiliker boeke as die Engelssprekende leerders, maar op 'n Engelse dag lees die Engelssprekende leerders weer moeiliker boeke. Die hoër grade lees ook moeiliker boeke as die laer grade. In hierdie groep beweeg beide opvoeders in die klas rond en gee vir elke leerder 'n kans om vir hulle te voor lees. Op hierdie wyse word daar 'n atmosfeer van samehorigheid in die klaskamer geskep al is elke leerder besig om volgens sy eie pas sy leesvermoëns te ontwikkel.

Deurdat daar geen groepering volgens prestasie in ZIS plaasvind nie, word daar eenheid onder die leerders geskep. Al is daar leerders met verskillende vermoëns, agtergronde, kulture, tale en vaardighede in een klaskamer, dien dit nie as skeidingsmeganisme nie. As gevolg van die klaskamerdinamika wat die opvoeders bestuur, word daar nie melding gemaak van verskille nie, maar eerder van gelykheid. In die klaskamers word daar 'n omgewing van gelykheid geskep deur die leerders se plaaslike omgewing as onderrigbronne te gebruik en hulle nooit volgens hulle



agtergronde te kategoriseer nie. Hierdie benadering wat deur die opvoeders gevolg word, verryk leerders se leer omdat die leerders se verskille ontgin word om 'n meer dinamiese leeromgewing te skep. Dit skep ruimte vir die leerders se plaaslike omgewing en huishoudelike agtergronde om op 'n natuurlike wyse deel te raak van die leerproses en sodoende al die leerders bloot te stel aan kennis en ervarings wat hulle nie noodwendig in 'n homogene klaskamer sou beleef nie. Dit dra by tot 'n positiewe klaskamerklimaat wat die leerders se leer versterk.

#### **6.4 Die invloed van ZIS se klaskamerklimaat op leerders se leer**

'n Klaskamer kan opgestel word op 'n wyse wat leerders se leer bevorder deur 'n positiewe klaskamerklimaat of verhinder word deur 'n negatiewe klaskamerklimaat. Daar is baie aspekte wat die klimaat van 'n klaskamer beïnvloed, soos die uitleg van 'n klaskamer, en die groepering en bestuur van leerders en hul leer. In hierdie tesis verwys klaskamerklimaat na die fisiese omgewing van die klaskamer asook die daaglikse interaksie tussen opvoeders en leerders. Rathmann et al. (2018) verwys daarna as 'n multidimensionele konsep — die sosiale interaksie tussen leerders en opvoeders met betrekking tot hulle waardes, optredes en houdings wat daaglik in die klaskamer na vore kom. Die klaskamerklimaat van ZIS is besonders omdat dit die interaksie tussen verskillende kulture en tale insluit. Die opvoeders het 'n klimaat geskep waar almal aanvaar en aangemoedig word om deel te neem. Dit bring egter sy uitdagings mee. Die opvoeders moet daaglik fokus op die inklusiwiteit en onpartydigheid wat in die klaskamer nagestreef word. Die opvoeders se pedagogiese benadering moedig 'n positiewe klaskamerklimaat aan deur die omgewing as 'n onderrigbron te gebruik. Hierdie onderrigbron dien as die gemeenskaplike faktor wat samehorigheid tussen die leerders tydens onderrig meebring omdat almal aanklank vind by die plaaslike omgewing.

Adelman en Taylor (2002) toon aan dat 'n klaskamer se klimaat gedefinieer kan word deur die uitspeling van gebeurtenisse. Dit is waar ZIS anders is as die tipiese staatskool. Die klaskamergebeurtenisse word deur die opvoeders bestuur, maar gelei deur die leerders se belangstelling. Die opvoeders het daaglikse uitgewerkte lesplanne wat ooreenkomstig die KABV is. Hulle is egter oop vir die leerders se insette wat hulle van buite af in die klaskamer inbring. 'n Voorbeeld hiervan is toe een van die graad 1-leerders baie opgewonde na pouse 'n erdwurm in die klas ingebring het. Die opvoeder

het 'n taalles beplan, maar haar les toe aangepas om die leerders meer te vertel van erdwurms. Die leerders het geleer wat die funksie van erdwurms in die grond is en ook hoe om die woord “erdwurm” te spel. Die leerders het die les geniet en daar was 'n positiewe atmosfeer in die klas omdat die leerders belanggestel het in dit wat onderrig word.

Daar is baie aspekte wat die klaskamerklimaat kan beïnvloed, so ook die reëls wat toegepas word in die klaskamer. Daar is 'n paar reëls wat deur ZIS se opvoeders toegepas word om orde in die klaskamers te handhaaf. Hierdie reëls help die leerders om reg in die klaskamer op te tree. Dit skep 'n positiewe atmosfeer omdat dit die leerders herinner om na mekaar te luister en mekaar te respekteer. Een van die hoofreëls in ZIS se klaskamers is die reël dat leerders hulle beurt moet afwag. Die opvoeders het 'n reël waar die leerders hulle duim regop teen hulle bors moet hou as hulle 'n vraag het of die antwoord wil sê. Die leerder sal dan sy of haar beurt afwag totdat die opvoeder sê hy of sy kan praat. Op hierdie wyse skree nie al die leerders die antwoorde uit nie en elke leerder kry 'n geleentheid om te praat. Dit skep 'n dinamika in die klaskamer waar respek heers omdat die leerders vir mekaar wag om klaar te praat.

'n Ander reël wat die opvoeders ook toepas, is waar die leerders hulle pinkie en duim saam moet skud as hulle saamstem met 'n ander leerder se antwoord. Die opvoeder sal byvoorbeeld vra wie het dieselfde wiskunde-antwoord as die een leerder gekry en dan sal ander leerders hulle hande skud om te toon dat hulle dit ook gekry het. Op hierdie wyse gee die opvoeders erkenning aan die ander leerders wat ook die korrekte antwoord gekry het, maar verhoed dat die leerders almal gelyk hulle antwoorde uitskree. Hierdie metode is 'n kreatiewe wyse om die leerders gedissiplineer te hou sonder om hulle positiwiteit teenoor die les te demp. Dit dra by tot die klaskamerklimaat omdat dit leerders aanmoedig om deel te neem en die antwoord te probeer uitwerk, en nie net die vraag vir ander leerders te los om te antwoord nie.

ZIS se leerders word gedissiplineer as hulle nie by die klaskamer se reëls hou nie. Die klaskamers se dissipline word gebaseer op 'n beloningsstelsel. Die leerders kry elke oggend op die mat vier wasgoedpennetjies om te hou vir die dag. Elke graadgroep het 'n ander kleur wasgoedpennetjie. Die leerders knyp dit gewoonlik aan een van hulle kledingstukke vas en haal dit net af as hulle pouse buite speel. As een van die leerders

'n reël gebreek het, verloor hulle een van hulle wasgoedpennetjies. Die opvoeder sal vir die leerder verduidelik wat hy of sy verkeerd gedoen het en vir hulle vra om een van hulle wasgoedpennetjies te gee. Die opvoeders sal nie hulle stemme verhef of die leerders afbreek nie. Die leerders word egter herinner aan wat hulle verkeerd gedoen het. Op hierdie wyse word die leerders op 'n respekvolle wyse tereggewys en nie emosioneel negatief beïnvloed of afgebreek nie. Die hoeveelheid leerders per klaskamer is min en daarom het die opvoeders die kapasiteit om 'n rustige en gedissiplineerde klaskamerklimaat te handhaaf.

Die leerders word ook beloon as hulle gedissiplineerd optree. Aan die einde van elke dag sal die opvoeder elke leerder se wasgoedpennetjies tel. Die leerders wat steeds al vier hulle wasgoedpennetjies het, kry 'n plakker langs sy of haar naam. Teen die einde van elke kwartaal word die plakkers getel en omgeskakel in speelgeld. Die opvoeders sal dan verskillende geprysde items soos speelgoed op 'n tafel uitpak in die klaskamer. Elke leerder kry dan die geleentheid om iets te koop met die speelgeld. Deur hierdie aktiwiteit word die leerders beloon vir hulle goeie gedrag tydens die kwartaal, maar dit word ook as 'n onderriggeleentheid gebruik om die leerders te leer hoe om met geld te werk. Die leerders moet self hulle geld tel en hulle kleingeld uitwerk. Hierdie dissiplinestelsel werk goed omdat dit die leerders positief beïnvloed en aanmoedig om reg op te tree.

Die opvoeders se onderrigpraktyke speel 'n belangrike rol in die vestiging van 'n positiewe klaskamerklimaat. Kounin (1970) argumenteer dat opvoeders as effektiewe of oneffektiewe opvoeders geag kan word op grond van die strategieë wat hulle gebruik om leerders te help om reg op te tree in die klaskamer. Rathmann et al. (2018) redeneer weer dat die opvoeders wat proaktief optree en leerders se positiewe optrede aanmoedig, dit regkry om 'n klaskamer effektief te bestuur. Die opvoeders van ZIS kry dit reg om hul klaskamers effektief te bestuur deur die toegepaste dissiplinestelsel wat leerders aanmoedig om reg op te tree. Die leerders is ook aktief deel van die leerproses wat plaasvind. Dit dra alles by tot 'n klaskamerklimaat wat die leerders aanmoedig om deel te neem aan leer en hulself uit te daag om groter te droom. Hierdie positiewe klaskamerklimaat wat die opvoeders met verskeie uitdagings steeds handhaaf, skep 'n onderrigdinamika wat die leerders se leer versterk, omdat hulle welkom voel en 'n positiewe houding teenoor leer toon.

## 6.5 Samevatting

ZIS se klaskamerdinamika speel 'n kernrol in die handhawing van suksesvolle leer. 'n Plekgebaseerde pedagogie bring geleenthede na vore vir leer om plaas te vind deur die leerders se omgewing deel te maak van die klas se leerprosesse. Die leerders se belangstelling word geprikkel deurdat hulle aanklank vind by hul omgewing en opgewonde is om verder daaroor te leer. Die klaskamerdinamika skep 'n geskikte omgewing waarin hierdie leergeleenthede plaasvind. Die leerders se leer word versterk omdat hulle aanklank vind by dit wat onderrig word en daardeur selfvertroue bou om deel te neem aan die lesbesprekings. Hierdie deelname versterk die leerders se leer verder omdat 'n ryker leerervaring vir al die leerders geskep word deurdat meer relevante kennis beskikbaar gemaak word om te leer.

Vir die leerders om maksimaal tydens die verskillende leergeleenthede te ontwikkel, moet dit reg bestuur word deur die leerders gemaklik te laat voel en aan te moedig om hulle kennis met die res van die klas te deel sodat die leerders bymekaar kan leer. Hierdie leergeleenthede word dan in 'n ander milieu geplaas deurdat daar 'n platform geskep word vir die onderhandeling van kennis en lewenservaring. Hierdie kennis en lewenservaring vorm deel van die leerders se kulturele rykdom en kapitaal. Die werkersklasleerders voel gemaklik om gemeenskapskulturele rykdom met die klas te deel en opgewonde om meer kulturele kapitaal aan te leer. Die middelklasleerders word weer deur die klaskamerdinamika aangemoedig om kulturele kapitaal te deel terwyl hulle dit geniet om die gemeenskapskulturele rykdom, wat ook gedeel word, aan te leer.

Die feit dat die opvoeders nie die leerders volgens hulle vermoë of agtergronde groepeer nie, speel ook 'n groot rol in die handhawing van goeie leerervaringe. Deurdat die leerders gemeng is, word daar ruimte geskep vir 'n wye reeks van kennis wat gedeel kan word tydens lesbesprekings. Die leerders se onderskeie gewoontes en kulturele agtergronde kom na vore en word met die res van die klas gedeel. Daar word ook eenheid onder die leerders gekweek omdat hulle nie herinner word aan hulle verskille nie. Deur die leerders as een gelyke groep te onderrig, word die leerders se selfvertroue gebou deurdat hulle saam leer, ongeag hulle uiteenlopende huishoudelike kontekste. Die toepassing van plekgebaseerde pedagogie bou die leerders se selfvertroue nog verder omdat hulle trots voel as hulle persoonlike ervaring

vanuit hulle plaaslike omgewing tydens onderrig gebruik word. Dit voldoen aan die leerders se een basiese behoefte, naamlik die begeerte om te behoort. Daar word erkenning aan hulle kultuur, taal en agtergrond gegee.

Die opvoeders se klaskameruitleg dra verder by tot die leerervaringe. Die klaskamers is so opgestel om ruimte vir die leerders te gee om hulself te wees. Die leerders kan hulself help tydens klastyd deur byvoorbeeld hulp by 'n ander leerder te vra of om hulpbronne soos die woordeboeke te gebruik as hulle nie 'n woord verstaan nie. Die klaskamer is met 'n rede nie rigied opgestel in rye nie. Die opvoeders wil 'n oop spasie skep sodat die leerders die vrymoedigheid het om bymekaar te leer. Die lesse is interaktief en moedig leerders aan om saam te gesels. Die leerders word blootgestel aan 'n dinamiese leervaring omdat hulle kan deelneem aan die lesse. Daar vind 'n tweerigtingvloei van inligting plaas en nie net eenrigtingvloei soos in 'n tradisionele klaskamer waar die opvoerder slegs die inligting aan die leerder deur die gebruik van 'n swart bord weergee nie.

Hierdie aanpassings wat die opvoeders maak deur die omgewing as onderrigbron te gebruik, leerders nie te groepeer nie en die klaskamer op 'n sekere wyse te rangskik, dra alles by tot die klaskamerklimaat. Die klaskamerklimaat dien as die gom in 'n klaskamer deur al die verskillende elemente saam te bind. Die opvoeders bied die lesse aan, maar dit is die klimaat in die klaskamer wat die onderhandelinge laat plaasvind. Dit skep die atmosfeer vir die leerders om hulself te wees en die vrymoedigheid te hê om deel te neem aan die leergeleenthede. Plekgebaseerde leer bring die regte klaskamerdinamika na vore aangesien dit die leerders deel laat voel van die leerprosesse deurdat hulle aanklank vind by die inligting wat bespreek word.

Hierdie drie aspekte van die klaskamerdinamika speel gevolglik saam 'n kernrol in die versterking van leerders se leer, omdat dit die ruimte skep vir plekgebaseerde leer om met 'n groot mate van sukses in ZIS geïmplementeer te word.

## Hoofstuk 7

### 7.1 Samevatting

ZIS is 'n dinamiese skool geleë in 'n landelike deel van die Oos-Kaap. Wat die skool 'n interessante gevallestudie maak, is die konteks waarbinne dit ontstaan het. Die skool is opgerig deur die Vennootskapmodel vir Openbare Skole wat die samewerking tussen skole en nuwingsgewende organisasies aanmoedig. Die dringende aanvraag na goeie onderrig het ontstaan by die klein staatshospitaal van die Zithulele gemeenskap. Die mediese personeel van die hospitaal moes terugtrek na die stede of groter dorpe, omdat daar nie kwaliteitonderrig in Engels vir hul kinders beskikbaar was nie. Die nuwingsgewende organisasies wat by die hospitaal gebaseer is, het saamgewerk om die skool tot stand te bring.

As navorser het ek 'n belangstelling in skole wat deur openbare vennootskappe ontstaan het, ontwikkel tydens navorsing wat gedoen is vir my honneursgraad in Opvoedkunde, waartydens ek 'n ander openbare-vennootskapskool in die Willowvale distrik van die Oos-Kaap ondersoek het. Intussen het ons na die landelike deel van die Oos-Kaap verhuis toe my man as 'n mediese dokter by Madwaleni Hospitaal, wat redelik naby aan Zithulele Hospitaal geleë is, begin werk het. Weens my belangstelling in openbare-skolevennootskappe, het ek bewus geraak van die nuwe skool by Zithulele Hospitaal. Dit het dadelik uitgestaan as 'n interessante gevallestudie omdat daar so diverse groep leerders in die skool is.

Die feit dat die skool in so 'n spesifieke konteks opgerig is, het bygedra tot die diversiteit in die klaskamers. Die leerders kom vanuit twee diverse agtergronde, omdat die hospitaal twee wêreldes bymekaar bring. In hierdie landelike dorpie woon meestal isiXhosa-sprekende families vanuit die werkersklas. Hulle is grootliks afhanklik van bestaansboerdery en maandelikse toelaes. Die hospitaal het egter professionele middelklasfamilies vanuit die stede na hierdie afgeleë area gebring deurdat die ouers by die hospitaal begin werk het.

Hierdie twee diverse tipe huisgesinne word verteenwoordig in ZIS. Leerders vanuit die werkersklas en middelklas woon die skool by. Wat hierdie tesis egter interessant en relevant maak, is hoe die opvoeders hierdie diverse groep leerders saam in die klaskamers onderrig. Die opvoeders streef daarna om al die leerders, ongeag hul

agtergrond, kultuur of taal, deel te maak van die onderrigproses. Geen leerder word uitgesluit nie, maar eerder aangemoedig om hul kennis op grond van hul kultuur, taal en huishoudelike agtergrond te deel met die res van die klas. Op hierdie wyse word daar 'n ryk leeromgewing geskep omdat al die leerders aan 'n wyer omgewing as net hul eie persoonlike omgewing blootgestel word. Hierdeur word die leerders in staat gestel om op 'n sosiale en akademiese basis 'n ryker leerervaring te kan geniet.

Hierdie navorsing se hoofokus gaan oor die pedagogiese benadering wat die opvoeders van ZIS volg. Ek het deur hierdie navorsing probeer verstaan hoe opvoeders 'n diverse groep leerders in een klaskamer saam kan onderrig sonder om op enige basis negatief onderling tussen die leerders te diskrimineer. Ek was ook geïnteresseerd hoe die opvoeders die verskeie uitdagings aanspreek wat vanuit die verskillende kulture en tale, armoede en landelike area voortspruit. Die spesiale konteks waarin ZIS geleë is, is gevul met ryk leerervarings vanuit die leerders se agtergrond en plaaslike omgewing. Dit hang egter van die opvoeders af om hierdie ervarings deel te maak van die onderrig wat plaasvind. As navorser het ek verder baie belanggestel in hoe die opvoeders hierdie leergeleentheid gebruik om die leerders te onderrig.

Om hierdie oorkoepelende vraag te beantwoord, is daar drie konsepte waarop ek tydens die uitvoer van die navorsing gefokus het. Hierdie drie hoof konsepte vloei deur hierdie tesis, naamlik kulturele kapitaal, gemeenskapskulturele rykdom en plekgebaseerde pedagogie. Bourdieu en Passeron (1977) verduidelik kulturele kapitaal as die bates wat die middelklas vanuit hul agtergrond verkry. Dit sluit in kennis, kultuur en taal wat hul kan gebruik om hulself binne die middelklas te mobiliseer. Hierdie bates is meer akademies georiënteerd en dra by tot die akademiese kennis tydens die leerders se leerervaring. Yosso (2005) beskryf gemeenskapskulturele rykdom weer as die bates wat die werkersklas vanuit hul agtergrond verkry en sluit in kennis, gesegdes, insigte en gebruike. Sy verduidelik dit as die onderbenutte bates, omdat die waarde daarvan nie altyd besef word nie.

In ZIS ag die opvoeders egter die leerders se gemeenskapskulturele rykdom en kulturele kapitaal as waardevol en skep ruimte daarvoor om deel te vorm van die leerervarings. Die isiXhosa-sprekende assistente kom vanuit die plaaslike gemeenskap en die Engelssprekende opvoeders kom weer oorspronklik vanuit

verskeie stede. Die opvoeders en assistente werk egter saam as een span omdat hulle op verskillende wyses die leerders se kulturele kapitaal en gemeenskapskulturele rykdom deel maak van die lesse. Daar word nie onderskeid getref tussen opvoeders en assistente nie, almal word as opvoeders aangespreek. Hulle het elkeen verskillende sterkpunte, wat help om 'n inklusiewe klaskamerdinamika te skep en 'n unieke pedagogiese benadering voort te bring.

Die opvoeders gebruik, sonder dat hul dit besef, 'n spesifieke pedagogiese benadering om die akkommodering van kulturele kapitaal en gemeenskapskulturele rykdom tydens onderrig te bewerkstellig. Die literatuur noem hierdie pedagogiese benadering plekgebaseerde pedagogie. Dit is 'n onderrigbenadering waar die leerders se plaaslike omgewing as 'n bron van onderrig gebruik word (Le Grange en Ontong, 2015:6). Sobel (2005) dui aan dat dit 'n effektiewe wyse van onderrig is omdat alle leerders aanklank vind by die plaaslike omgewing en sodoende word die leerders se leefwêreld en skoolwêreld bymekaar gebring. Hierdeur word daar 'n platform tydens onderrig geskep sodat daar 'n wisselwerkende onderhandeling tussen die leerders se kulturele kapitaal en gemeenskapskulturele rykdom plaasvind. Hierdie onderhandelinge word in hoofstuk 4 tot 6 beskryf deur die fokus op die uitspeling van die drie aspekte, nl. meertaligheid, verweefdheid van kulture en klaskamerdinamika in ZIS, in diepte te verduidelik.

Hoofstuk 4 bespreek die verhouding tussen plekgebaseerde pedagogie en die aspek van meertaligheid. Die hoofstuk beantwoord die sub-navorsingsvraag oor die aard van die opvoeders se pedagogiek rondom leerders se meertaligheid met betrekking tot plekgebaseerde onderrig en die versterking van leerders se leer. In ZIS word meertaligheid geakkommodeer deurdat die opvoeders isiXhosa en Engels as onderrigtale gebruik. Deurdat die opvoeders twee tale in die klaskamer gebruik, gee hulle uiting aan 'n pedagogiek wat op meertaligheid gebaseer is en kan daardeur die leerders se alledaagse kennis produktief koppel aan akademiese kennis. Die teoretiese onderbou van hoofstuk 4 is gegrond op die verwysing na hierdie alledaagse algemene kennis as horisontale kennis en na die akademiese vorm van kennis as vertikale kennis (Bernstein, 2000:157). Die hoofstuk verduidelik hoe die opvoeders die isiXhosa-sprekende en Engelssprekende leerders se algemene kennis en die plaaslike omgewing as onderrigbronne gebruik om gespesialiseerde skoolkennis aan hulle oor te dra en sodoende hul skool leer te verryk.



Die hoofstuk dui verder aan dat die leerders egter verskillende sterkpunte in hierdie onderskeie kennistipes het en sodoende in 'n sekere posisie tydens onderrig geplaas word. Hierdie posisie van die leerders word deur Bernstein (2003) se teorie oor kodes verduidelik, waar die werkersklasleerders 'n beperkte linguistiese kode het en die middelklas weer 'n uitgebreide kode. Die hoofstuk bespreek hoe daar in die konteks van ZIS beperkte kodes onder isiXhosa-sprekende leerders gevind is en uitgebreide kodes onder die Engelsprekende leerders.

Die opvoeders bestuur en beding 'n proses waar plekgebaseerde onderrig en handhawing van meertaligheid toegepas word, sodat al die leerders 'n uitgebreide kode kan bereik. Die leerders word hierdeur verder in staat gestel om ryker leerervarings te benut en aangemoedig om konstruktief deel te neem aan die verskeie onderhandelinge wat tydens skooltyd plaasvind. Die opvoeders van ZIS verbind dus die leerders se onderskeie tipes kennis, wat voortspruit uit sowel die meertaligheid as die omgewing, om die leerders se leer te ondersteun. Opvoeders gebruik dus die leerders se bestaande kennis om te skakel met nuwe akademiese kennis. Die hoofstuk bespreek verskillende aspekte van ZIS se meertaligheid, insluitend die dubbelmedium-onderrig, kodewisseling asook die uitdagings rakende meertaligheid.

Hoofstuk 4 argumenteer dat meertaligheid tydens die uitvoer van plekgebaseerde onderrig, leerders se leer versterk omdat meertaligheid ruimte skep vir die onderskeie onderhandelinge tussen die leerders om plaas te vind. Deur die leerders se plaaslike omgewing te gebruik as 'n bron van onderrig tydens die uitvoer van plekgebaseerde onderrig, ontstaan daar dinamiese onderhandelingsprosesse tussen die leerders. Die fokus in hierdie tesis sowel as in hoofstuk 4 is op die onderhandelingsproses van kulturele kapitaal en gemeenskapskulturele rykdom. Deurdat die opvoeders die leerders se plaaslike gemeenskap gebruik as 'n gemene faktor tussen die leerders tydens onderrig, ontwikkel die leerders die vermoë om hulself tussen die twee kennistipes te bestuur en verkry daardeur die nodige kulturele rykdom en kapitaal. Hierdeur word leerders in 'n gevorderde posisie geplaas en in staat gestel om op 'n uitgebreide wyse te kommunikeer. In hierdie gevorderde posisie word al die leerders se leer versterk, omdat die Engelssprekende leerders hulself in 'n posisie bevind waar hulle beter kan funksioneer in die toepassing van hul algemene kennis en opgeboude gemeenskapskulturele rykdom, en die isiXhosa-sprekende leerders bereik weer 'n

posisie waar hulle meer akademiese kennis, uitgebreide kode en kulturele kapitaal kan geniet tydens taalonderrig.

Hoofstuk 5 streef daarna om die navorsingsvraag oor hoe die opvoeders die twee verweefde kulture tydens plekgebaseerde onderrig ontgin om sodoende die leerders se leer te verryk. Die twee tale in ZIS verteenwoordig elkeen 'n kultuur en is verweef tydens onderrig. Die isiXhosa-sprekende leerders is vanuit die Xhosa-kultuurgroep en die Engels-sprekende leerders vorm weer deel van die Westerse kultuurgroep. Die hoofstuk dui aan dat daar in die konteks van ZIS verskillende konsepte in die klaskamer ingebring word deur hierdie twee kultuurgroepe.

Die twee konsepte waarop hoofstuk 5 verder in diepte op fokus is kulturele kapitaal, wat individue benodig om hulself binne die middelklas te kan handhaaf, en gemeenskapskulturele rykdom, wat weer vanuit die werkersklas se plaaslike gemeenskap verkry word. Die Engelssprekende leerders is meestal vanuit die middelklas en bring kulturele kapitaal vanaf hul huishoudelike omgewing af die klaskamer binne. Die isiXhosa-sprekende leerders is meestal vanuit die werkersklas en bring gemeenskapskulturele rykdom in die klaskamer in.

Die teoretiese oriëntering van die hoofstuk lê klem op die twee konsepte, kulturele kapitaal en gemeenskapskulturele rykdom, met betrekking tot plekgebaseerde onderrig as die bemiddelingsinstrument vir skoolleer. Dit fokus op die onderwysers se wisselwerkende onderhandeling van hierdie twee konsepte tussen die twee kulture tydens onderrig. Die hoofstuk dui aan dat die onderhandelinge plaasvind deurdat die opvoeders die leerders se plaaslike omgewing deel maak van die onderrigproses wat plaasvind tydens klastyd. Volgens die literatuur word hierdie wyse van onderrig “plekgebaseerde onderrig” genoem.

Daar word in hoofstuk 5 aangedui dat hierdie pedagogiese benadering 'n platform vir die onderhandeling tussen die twee kulture daarstel, omdat dit ruimte vir die leerders gee om hulle kennis met die res van die klas te deel. Opvoeders kies onderwerpe vir bespreking waarby al die leerders kan aanklank vind omdat almal die plaaslike omgewing ken, ongeag uit watter kultuur hulle kom.

Hoofstuk 5 argumenteer dus dat die onderhandeling tussen die leerders se kulturele agtergrond die leerders se leer verryk, omdat hulle in 'n beter posisie geplaas word om te leer. Die leerders verstaan mekaar se kulture beter en begryp dat daar 'n groter en

interessanter wêreld is as net hulle eie kulturele agtergrond. Plekgebaseerde pedagogie stel die opvoeders in staat om lesse vanuit die gemeenskap tot in die klaskamer te bring en sodoende 'n ryk leerervaring en wisselwerkende onderhandelinge voort te bring wat die onderhandelinge aanvuur.

Hoofstuk 6 verduidelik die klaskamerdinamika wat deur die opvoeders opgestel en beding word en hoe dit tydens die uitvoer van 'n plekgebaseerde pedagogie die leerders se leer versterk. Die hoofstuk dui die uniekheid van ZIS se klaskamerdinamika aan deur na die twee kontrasterende groepe leerders te verwys wat in een klas geakkommodeer word. Die werkersklas- en middelklasleerders bring verskillende ervarings vanuit hul huishoudelike omgewing klaskamer toe. Hierdie verskeidenheid van ervarings word egter as belangrik deur die opvoeders geag en word gebruik om die klaskamerdinamika te verryk en daardeur die leerders se leer te versterk.

Die hoofstuk bespreek verskeie aanpassings wat die opvoeders gemaak het om 'n ideale klaskamerdinamika in ZIS te vestig en sodoende leerders se leer te verbeter. Die opvoeders het hulle pedagogiese benadering aangepas om ruimte te maak vir plekgebaseerde leer. Hierdie tipe pedagogiese benadering bring die regte klaskamerdinamika na vore aangesien dit die leerders deel laat voel van die leerproses, omdat hulle aanklank vind met die inligting wat bespreek word. Die opvoeders het ook nie die leerders in vermoëns-groepe of agtergrond-groepe ingedeel nie. Dit skep 'n ryk klaskamerdinamika omdat 'n diverse groep leerders 'n wyer reeks kennis kan deel. Die uitleg van die klaskamer was ook op 'n spesifieke wyse opgestel om 'n oop spasie te skep en gevolglik die leerders aan te moedig om met mekaar en die opvoeders te kommunikeer. Hierdie aanpassings dra by tot 'n positiewe klaskamer-klimaat wat die onderhandelinge aandryf tydens klastyd.

In hoofstuk 6 word geredeneer dat die opvoeders deur plekgebaseerde pedagogie in staat gestel word om 'n klaskamerdinamika te handhaaf wat leerders se leer versterk. Die rede hiervoor is omdat plekgebaseerde pedagogie 'n gunstige klaskamerdinamika skep wat die onderhandelinge tussen leerders ondersteun. Hierdie onderhandelinge sluit grootliks die wisselwerkende onderhandeling van gemeenskapskulturele rykdom en kulturele kapitaal in. Daar word 'n positiewe klaskameratmosfeer gehandhaaf, omdat die opvoeders die leerders op 'n gelyke basis plaas tydens die gebruik van die

omgewing as 'n bron van onderrig. Dit is moontlik omdat al die leerders die plaaslike omgewing ken. Dit moedig leerders aan om by mekaar te leer en deel te neem aan die klaskamerbesprekings en sodoende 'n verskeidenheid van kennis te verkry.

Plekgebaseerde onderrig skep ook 'n inklusiewe klaskamerdinamika, omdat dit al die leerders deel van die leerproses maak en almal laat welkom voel tydens onderrig. Die leerders voel gemaklik om hul kennis en vaardighede vanuit hul leefwêreld te deel met die res van die leerders. Moll et al. (1992) beskryf hierdie kennis vanuit die leerders se leefwêreld as fondse van kennis. Die opvoeders ag hierdie fondse van kennis as waardevolle bronne tydens onderrig en gebruik dit om die leerders se leer te versterk en te verryk. Dit vorm die teoretiese onderbou van hoofstuk 6.

Hoofstuk 6 argumenteer dus dat plekgebaseerde pedagogie geleenthede skep vir die opvoeders om die leerders se fondse van kennis deel te maak van die klaskameronderrig, omdat die leerders aangemoedig word om hulle kennis oor die plaaslike omgewing tydens klasbesprekings te deel. Hierdie deelname versterk die leerders se leer verder, omdat 'n ryker leerervaring vir al die leerders geskep word deurdat meer relevante kennis beskikbaar gemaak word om van te leer. Hierdie kennis en lewenservaring vorm deel van die leerders se kulturele rykdom en kapitaal.

Die verskeie data-hoofstukke beantwoord die tesis se oorkoepelende hoofnavorsingsvraag oor die aard van die opvoeders se pedagogie en hoe dit die leerders se leer verryk en versterk. Die opvoeders het hulle aanslag tot leer tot die beste van hul vermoë aangepas om 'n optimale onderrigruimte te skep vir die verskillende tale en kulture teenwoordig in die skool. Die aard van die opvoeders se pedagogiese benadering is dat hulle deur die gebruik van die omgewing as onderrigbron, 'n klaskamerdinamika kon skep wat wisselwerkende onderhandelings tussen leerders bewerkstellig. Die hoofonderhandeling waarop hierdie tesis fokus, is die een tussen kulturele kapitaal en gemeenskapskulturele rykdom.

Die twee verskillende groepe leerders teenwoordig in ZIS kom elkeen met 'n beperkte en uitgebreide kode skool toe, maar die tipes uitgebreide kodes verskil van mekaar. Kulturele kapitaal is vasgevang in die middelklas en daarom bring die middelklasleerders uitgebreide kulturele kapitaal maar beperkte gemeenskapskulturele rykdom in die klaskamer in. Deur hierdie middelklasleerders blootstelling aan gemeenskapskulturele rykdom te gee, groei hulle in 'n wyer reeks van

kennis wat nie akademies ingestel is nie. Gemeenskapskulturele rykdom word weer deur die werkersklas voortgebring en daarom bring die werkersklasleerders uitgebreide gemeenskapskulturele rykdom maar beperkte kulturele kapitaal in die klaskamer in. Hierdie werkersklasleerders ontwikkel as akademiese leerders deur 'n verskeidenheid van kulturele kapitaal te verkry. Die opvoeders se pedagogiese benadering stel egter hierdie kulturele rykdom en kapitaal anders maar eweredig aan die verskillende leerders. Al die leerders word gevolglik ontmoet op hulle vlak van kennis en word van daar af ondersteun om 'n suksesvolle skoolpaadjie te stap.

Die opvoeders gebruik die leerders se plaaslike omgewing waarby almal kan aanklank vind as 'n gemeenskaplike vertrekpunt tydens onderrig. Hierdie wyse van onderrig plaas al die leerders op 'n gelyke vlak in die skoolomgewing, omdat nie een kultuur, ras of taal voorgetrek word in die proses nie. Al die leerders word gelykwaardig geag maar is steeds onderskeibaar. Die leerders en opvoeders word die geleentheid gebied om saam te gesels oor die gemeenskaplike faktore wat na vore gebring word tydens die uitvoer van plekgebaseerde leer. Hierdie handhawing van 'n gelyke vlak tussen die leerders stel die leerders in staat om by mekaar te leer en hulle kennis met mekaar te kan deel. Een groep leerders word nie as die voorlopers beskou tydens aktiwiteite en besprekings nie, maar albei is nodig om die leerervaring 'n sukses te maak. Die sukses van hierdie leerervarings hang dus af van die wisselende onderhandelings tussen die leerders. Wanneer die leerders 'n wye reeks inligting gedeel het, skep dit 'n ryk leerervaring vir al die leerders, omdat daar inligting gedeel is wat hulle nie noodwendig by hulle huishoudelike omgewings sou opgedoen het nie. Dit plaas die leerders in 'n gevorderde posisie teenoor leer. Hulle word in staat gestel om skoolleer beter aan te pak, omdat hulle op 'n sorgvuldige wyse onderrig word.

Hierdie tesis argumenteer dus dat 'n plekgebaseerde benadering tot leer 'n gepaste benadering is om te gebruik in die konteks van ZIS. Deur hierdie tipe onderrig is die leerders besig om in individue te ontwikkel wat gemaklik deur die gebruik van isiXhosa of Engels as taal hulself binne die werkersklas of middelklas te handhaaf. Die werkersklasleerders en die middelklasleerders ontvang deur hierdie onderrig verdere uitgebreide kodes. Die leerders beweeg in 'n meer gevorderde posisie teenoor leer omdat die werkersklasleerders groei in kulturele kapitaal en die middelklasleerders weer groei in gemeenskapskulturele rykdom. Die leerders betree 'n posisie waar hulle sterk kan funksioneer in kulturele kapitaal en gemeenskapskulturele rykdom, en

hierdeur word hulle in staat gestel om hulself beter te kan handhaaf in enige omgewing en sodoende beter akademies en sosiaal in die samelewing te vorder.

ZIS is 'n laerskool en die fokus van die tesis is dus op die fondasie en vroeë fases van die primêre onderwys. Die skool is slegs twee jaar oud en dit sal baie interessant en belangrik wees om die verdere en volhoubare ontwikkeling en uitkomste van hierdie skool en die prestasie van die onderskeie leerders in die toekoms dop te hou en na te vors.

## **7.2 Aanbevelings vir verdere navorsing**

Daar is verskeie aspekte wat voortvloei uit hierdie studie wat verder nagevors kan word. Dit sluit in:

- Die volhoubare ontwikkeling en uitkomste van ZIS.
- Die wisselwerkende onderhandeling van kulturele kapitaal en gemeenskapskulturele rykdom in 'n groter verskeidenheid skole, insluitend skole in die stede waar ander tale en kulture verteenwoordig word.
- Die ontleding van die uitwerking van 'n plekgebaseerde pedagogie op 'n skool in die stad.
- Die effek van 'n wisselwerkende onderhandeling van kulturele kapitaal en gemeenskapskulturele rykdom op hoërskoolleerders.
- 'n Etnografiese studie oor die direkte uitwerking van 'n wisselwerkende onderhandeling van kulturele rykdom en kapitaal op 'n ZIS-leerder se akademiese roete.
- Die uitwerking van 'n aangepaste plekgebaseerde kurrikulum (KABV +) teenoor 'n onaangepaste kurrikulum (KABV) op leerders se leer.

## Verwysings

- Abdullah, A.C. 2009. Multicultural Education in Early Childhood: Issues and Challenges. *Journal of International Cooperation in Education*, 12(1):159-175.
- Adelman, H.S., & Taylor, L. 2002. Classroom climate, in S. W. Lee, P. A. Lowe, & E. Robinson (Eds.), *Encyclopaedia of school psychology* (pp. 304–312). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ainscow, M. & Muijs, D. 2006. Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. *Sage Journals*. 9(3): 195-201.
- Alshenqeeti, H. 2014. Interviewing as a Data Collection Method: A Critical Review. *English Linguistics Research*. 3(1): 40-41.
- Babbie, E., & Mouton, J. 2002. *The practice of social research*. Cape Town: Oxford University Press.
- Barbour, R. 2007. *Doing Focus Groups*. London: SAGE Publications.
- Barret, B.D. 2007. Bernstein in the urban classroom: a case study. *British Journal of Sociology of Education*, 38(8): 1258-1272.
- Bernstein, B. 1990. *Class, Codes and Control*. vol. 4. London: Routledge.
- Bernstein, B. 1996. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. London: Taylor & Francis.
- Bernstein, B. 2003. *Class, Codes and Control, Volume 1: Theoretical studies towards a sociology of language*, London: Routledge.
- Bernstein, B. 2000. *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Oxford/Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bourdieu, P., 1977. *Outline of a Theory of Practice* (Vol. 16). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. 1984. *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. 1986. The forms of capital, in J. Richardson, ed. *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press.

- Bourdieu, P. 1997. The forms of capital, in A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, & A. S. Wells (Eds.) *Education: Culture, economy and society*. England: Oxford University Press: 46-58.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. 1977. *Reproduction in education, society and culture*, London: Sage.
- Brynard, D.J., Brynard, P.A., & Hanekom, S.X. 2013. *Introduction to research*. (3<sup>rd</sup>). Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Burgess, B., & Kaya, N. 2007. Gender differences in student attitude for seating layout in college classrooms. *College Student Journal*, 41:940-946.
- Burnard, P., Gill, K., Stewart, E. & Chadwick, B. 2008. Analysing and presenting qualitative data. *British Dental Journal*. 204(8): 429-432.
- Cenoz, J. 2013. Defining Multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33: 3-18.
- Check, J. & Schutt, R.K. 2012. *Research methods in education*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications:160–182.
- Creswell, J.W. 2016. 30 Essential skills for the qualitative researcher. USA: Sage.
- Cutajar, M. & Bezzina, C., 2013. Collaboration: Joint working by individual state-maintained schools in a new statutory system in the Maltese Islands. *Management in Education*, 27(1):19-24.
- Darmody, M., Smyth, E. & Doherty, C. 2010. *Designing primary schools for the future. Research Series, 16*. Dublin: The Economic and Social Research Institute.
- Delpit, L. 1988. The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children, *Harvard Educational Review*. 58(3):280-298.
- Department of Education (DoE). 1997. *Language in Education Policy. Government Gazette No. 17997 (383)*. Pretoria: Government Printer.
- Devecchi, C. & Rouse, M. 2010. An exploration of the features of effective collaboration between teachers and teaching assistants in secondary schools. *Support for Learning*, 25 (2): 91-99.



- De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. 2011. *Research at Grass Roots for the Social Sciences and Human Services Professions* (4th ed.). Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Dumais, S. A. 2005 Children's Cultural Capital and Teachers' Assessments of Effort and Ability: The Influence of School Sector. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 8(4): 418-439.
- Esteban-Guitart, M. & Moll, L.C. 2014. Funds of Identity: A new concept based on the Funds of Knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20(1):31-48.
- Eyles, A. & Machin, S. 2015. *The Introduction to Academy Schools to England Education*. Germany: IZA.
- Equal Education (EE). 2018. *Equal Education's submission on the Western Cape Provincial School Education Amendment Bill*. [Intyds]. Beskikbaar: <https://equaleducation.org.za/wp-content/uploads/2018/08/EE-Submission-on-the-WC-Provincial-School-Education-Amendment-Bill-2018.08.10.pdf> [2019, Maart 26].
- Fachriyah, E. 2017. The Functions of Code Switching in an English Language Classroom. *Studies in English language and education*, 4(2): 148-156.
- Fataar, A. 2012. Pedagogical justice and student engagement in South African schooling: working with the cultural capital of disadvantaged students. *Perspectives in Education*, 30(4): 52-75.
- Fataar, A, 2015. Chapter 9 Pedagogical justice and student engagement in South African schooling: working with the cultural capital of disadvantaged students. In *Engaging Schooling Subjectivities across Post-Apartheid Urban Spaces*.
- Feys, E. & Devos, G. 2015. What comes out of incentivized collaboration: A qualitative analysis of eight Flemish school networks. *Educational Management Administration & Leadership*. 43(5): 738-754.
- Galton, M.B. Simon & P. Croll, P. 1980. *Inside the Primary Classroom*. London: Routledge and Kegan Paul.

- Garcia, O. & A, Lin. 2017. Extending understandings of bilingual and multilingual education. *Bilingual education. Encyclopaedia of language and education*. Berlin: Springer, 1–20.
- Gerring, H. 2004. What Is a Case Study and What Is It Good for? *American Political Science Review*. 98(2): 341-354.
- Gorski, P.C. 2008. Peddling Poverty for Profit: Elements of Oppression in Ruby Payne's Framework. *Equity & Excellence in Education*. 41(1): 130 – 148.
- González, N. & Moll, L.C. 2002. Cruzando el Puente: Building Bridges to Funds of Knowledge. *Educational Policy*, 16(4): 623–641.
- González, N., Andrade, R., Civil, M. & Moll, L. 2001. Bridging Funds of Distributed Knowledge: Creating Zones of Practices in Mathematics. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*. 6(1&2):115-132.
- Gregerson, E.A. 1977. *Language in Africa. An introductory survey*. New York: Gordon & Breach.
- Green, J., Willis, K., Hughes, E., Small, R., Welch, N., Gibbs, L. & Daly, J. 2007. Generating best evidence from qualitative research: the role of data analysis. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*. 31(6): 545-550.
- Gulsecen, S. & Kubat, A. 2006. Teaching ICT to teacher candidates using PBL: A qualitative and quantitative evaluation. *Educational Technology & Society*, 9 (2): 96-106.
- Hall, K. 2013. Income poverty, unemployment and social grants. In Berry, L., Biersteker, L., Dawes, A., Lake, L. and Smith, C. (eds), *South African Child Gauge 20*.
- Hallinan, M.T. & Sorensen, A.B. 1983. The formation and stability of instructional groups. *American Sociological Review*, 48(6):838-851
- Hatheway, B., Shea, D. & Winslow, M. 2015. Dual Language Program Meets Integrated Collaborative Teaching. *Journal of Multilingual Education Research*, 6(8).137-151.
- Herdina, P. & Jessner, U. 2002. *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspective of Change in Psycholinguistics*. Great Britain: Cromwell Press Ltd.

- Hofstede, G. 1994. *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London: Harper Collins Business.
- Hommes, J., Rienties, B., de Grave, W., Bos, G., Schuwirth, L., & Scherpbier, A. (2012). Visualising the invisible. A network approach to reveal the informal social side of student learning. *Advances in Health Sciences Education*. 17(5): 743–757.
- Horvat, E., Heron, M. L., Agebenyega, E.T. & Bergey, W. 2013. *The Beginners Guide to Doing Qualitative Research*. New York: Teachers College Press.
- Howley, A., Howley, M., Camper, C. & Perko, H. 2011. Place-Based Education at Island Community School. *The Journal of Environmental Education*, 42(4): 216-236.
- Kaschula, R. & Anthonissen, C. 2013. *Communicating across Cultures in South Africa: Toward a critical language awareness*. Johannesburg: Witwatersrand University Press.
- Kelly, S. 2014. "Toward an Optimal Learning Environment: Studies of Engagement at the Moment of Instruction." *Educational Researcher*. (43)4: 208–210.
- Kerchhoff, A.C. 1986. Effects of ability grouping in British secondary schools. *American Sociological Review*, 51(6):842-858.
- Knapp, C.E. 2005. The "I-Thou" relationship, place-based education, and Aldo Leopold. *Journal of Experiential Education*, 27(3): 277-285.
- Kounin, J. 1970. *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Larrson, P.N. 2018. "We're talking about mobility:" Discourse strategies for promoting disciplinary knowledge and language in educational contexts. *Linguistics and Education*, 48: 61-75.
- Le Grange, L. & Beets, P. 2005. (Re)conceptualizing validity in (outcomes-based) assessment. *South African Journal of Education*, 25(2): 115-119.
- Le Grange, L. & Ontong, K. 2015. The need for place-based education in South African schools: The case of Greenfields Primary. *Perspective in Education*. 33(3): 5-20.

- Lemon, A. 2004. Redressing school inequalities in the Eastern Cape, South Africa. *Journal of Southern African Studies*. 30(2): 269-296.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Linden, A. & Feni, L. 2019. 735 pupils in 10 classes. 'We rest our books on each other's' backs'. *Daily Dispatch*, 6 April: 5.
- Livingstone, D. W. & Sawchuk, P. H. 2000. Beyond Cultural Capital Theory: Hidden Dimensions of Working Class Learning. *The review of Education/Pedagogy/Cultural Studies*, (22)2:121-146.
- Macaro, E. 1997. Target language, collaborative learning and autonomy. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mamary, A. & Rowe, I.A. 1985. Flexible and heterogeneous instructional arrangements to facilitate mastery learning, in J. Hsia (Ed), *Improving student achievement through mastery learning programs*. Josey-Bass Publishers.
- Maree, K. & Van der Westhuizen, C. 2007. *Planning a research proposal*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Marzano, R., Pickering, D. & Pollock, J. 2001. Classroom Instruction that works. Research-based strategies for increasing student achievement. ASCD: Virginia, Amerika.
- Mason, J. 2002. *Qualitative Researching*. London: SAGE Publications.
- Matsumoto, D. 1996. *Culture and Psychology*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Maykut, P. & Morhouse, R. 1994. Qualitative Data Analysis: Using the constant Comparative Method. *Beginning Qualitative Research A philosophic and Practice Guide*. London: The Falmer Press. 126-149.
- McInerney, P., Smyth, J. & Down, B. 2011. 'Coming to a place near you?' The politics and possibilities of a critical pedagogy of place-based education, Asia-Pacific. *Journal of Teacher Education*, 39(1): 3-16.
- Merriam, S. 1995. What Can You Tell From An N of 1?: Issues of Validity and Reliability in Qualitative Research. *PAACE Journal of Lifelong learning*, 4: 50-60.

- Merriam, S.B. 1998. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from "Case Study Research in Education."* Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA 94104.
- Mertens, D.M. 2010. *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods* (3<sup>rd</sup> ed.). California: Sage Publications.
- Milroy, L., & Gordon, M. 2003. *Sociolinguistics: Method and interpretation*. New York: Blackwell Publishing.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D. & Gonzalez, N. 1992. Funds of knowledge for teaching; Using a qualitative approach to connect homes to classrooms. *Theory into Practice*, 31(2): 132-141.
- Moore, J. 2012. A personal insight into researcher positionality. *Nurse Researcher*. (19)4: 11-14.
- Morais, A.N. 2002. Bernstein at the microlevel of the classroom. *British Journal of Sociology of Education*, (23):4: 559 -569.
- Mouton, J. & Marais, H.C. 1992. *Basiese begrippe: Metodologie van die geesteswetenskappe*. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- Ncoko, S., Osman, R., & Cockcroft, K. 2000. Code-switching among multilingual: learners in primary schools in South African. An exploratory study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3(4):225-241.
- Okeke, C. & Van Wyk, M. 2015. *Education Research. An African approach*. Cape Town: Oxford University Press Southern Africa.
- Oliver, C. 2016. From Class to Culture: Restricted/Elaborated Codes vs. High/Low-context Communication in Basil Bernstein and Edward T. Hall. *Sophia University Junior College Faculty Journal*. 37(1): 73-83.
- Oswald, M. 2007. Training teachers to become inclusive professionals. In Engelbrecht, P., & Green, L. (eds). *Responding to the challenges of inclusive education in Southern Africa*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

- Pandey, S.C. & Padnaik, S. 2014. Establishing reliability and validity in qualitative inquiry: A critical examination, *Jharkhand Journal of Development and Management Studies XISS, Ranchi*. 12(1):5743-5753.
- Payne, R. 2005. *A framework for understanding poverty*. United States of America, aha! Process, Inc.
- Paxton, C. 2015. Possibilities and constraints for improvement in rural South African schools. University of Cape Town
- Polesel, J. 2010. Educational outcomes, policy reform and cultural capital in Italian secondary schools. *Comparative Education*. 46(2): 173-187.
- Rathmann, K., Herke, M. G., Hurrelmann, K. & Richter, M. 2018. Perceived class climate and school-aged children's life satisfaction: The role of the learning environment in classrooms. *PLOS ONE* 13(2): e0189335. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0189335>
- Randolph, J. 2009. A Guide to Writing the Dissertation Literature Review. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 14(13):1-13.
- Raywid, M.A., 1999. Current Literature on Small School (ERIC Digest). Charleston WV, ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.
- Richards, L. 2015. *Handling Qualitative Data A Practical Guide*. Great Britain: The Dorset Press.
- Rioja-Cortez, M. 2001. Pre-schoolers' Funds of Knowledge Displayed Through Sociodramatic Play Episodes in a Bilingual Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 29(1).
- Rossmann, G.B., & Rallis, S.F. 2003. *Learning in the field: An Introduction to qualitative research*. (2nd ed.). Thousand Oakes, CA: Sage Publications.
- Rytivaara, A. 2011. Flexible Grouping as a Means of Classroom Management in a Heterogeneous Classroom. *European Educational Research Journal*. 10(1):118-128.
- Sebba, M., Mahootian, S., & Jonsson, C. (Eds.). 2012. Language mixing and code-switching in writing: approaches to mixed-language written discourse. New York, NY: Routledge.


- Seidman, I. 2013. *Interviewing as Qualitative Research: A Guide For Researchers in Education & the Social Sciences*. New York, NY: Teachers Collage Press.
- Setati, M., Adler, J., Reed, Y. & Bapoo, A. 2002. Incomplete Journeys: Code-switching and other language practices in mathematics, science and English language classrooms in South Africa. *Language and Education*, 16(2):128-149.
- Sobel, D. 2005. *Place-based education: Connecting classrooms and communities*. Great Barrington, MA: The Orion Society.
- Spencer-Oatey, H. 2008. *Culturally Speaking. Culture, Communication and Politeness Theory*. 2nd edition. London: Continuum.
- Starman, A.B. 2013. The case study as a type of qualitative research. *Journal of Contemporary Educational Studies*. (1): 28-43.
- Strauss, A., & Corbin, J. 1990. *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Symeou, L. 2007. Cultural Capital and Family Involvement in Children's Education: Tales from Two Primary Schools in Cyprus. *British Journal of Sociology of Education*. 28(4): 473-478.
- Ulleberg, I. 2009. *The role and impact of NGOs in capacity development. From replacing the state to reinvigoration education*. France: International Institute for Educational Planning.
- Thomson, P. & Hall, C. 2007. *Opportunities missed and/or thwarted? 'Funds of knowledge' meet the English national curriculum*. *The Curriculum Journal*, 19(2), pp.87-103. .
- Van der Merwe, H. 2015. Gaining social capital through classroom functioning, *South African Review of Sociology*, 46(3): 82-98.
- Warren, C.A.B. 2002. Qualitative interviewing, in Gubrium, J.F. & Holstein, J.A. (eds.), *Handbook of Interview Research: Context and Method*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Weinreich, U. 1953. *Languages in Contact: Findings and Problems*. The Hague: Mouton.
- Westaway, A. 2012. Rural Poverty in the Eastern Cape Province: Legacy of Apartheid or consequences of contemporary segregations? *Development Southern Africa*. 29(1): 115-125.



- White, S. 2008. Placing teachers? Sustaining rural schooling through place-consciousness in teacher education. *Journal of Research in Rural Education*, 23(7):1-10
- Willis, J. W. 2007. Foundations of qualitative research: interpretive and critical approaches. London: Sage.
- Wolff, L. 2019. Is vennootskappe die antwoord op die land se onderwysprobleem. Litnet. [Intyds]. Beskikbaar: <https://www.litnet.co.za/is-vennootskappe-die-antwoord-op-die-land-se-onderwysprobleem/> [2019, Junie 3].
- Woodhouse, J. & Knapp, C. 2000. *Place-based curriculum and instruction: Outdoor and environmental education approaches*. ED448012. Charleston, WV: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.
- Wotshela, L. 2009. Land redistribution politics in the Eastern Cape midlands: the case of the Lukhanji municipality, 1995-2006. *Kronos*, 35(1):142-174.
- Yin, R. K. 1984. *Case Study Research: Design and Methods*. Beverly Hills, Calif: Sage Publications
- Yin, R.K. 2009. *Case study research: design and methods 4<sup>th</sup> ed*. Thousand Oaks, Calif., Sage Publications.
- Yosso, T. 2005. Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community wealth. *Race, Ethnicity and Education*, 8(1):69-91.
- Zainal, Z. 2007. Case study as a research method. *Journal Kemanusiaa*, 9. Malaysia: University Teknologi.
- Zille, H. 2016. How collaboration can transform under-performing schools [Intyds]. Beskikbaar: <https://www.westerncape.gov.za/news/how-collaboration-can-transform-under-performing-schools> [2018, Maart 4]
- Zipin, L. 2013. Engaging middle years learners by making their communities curricular: A Funds of Knowledge approach. *Curriculum Perspectives*, 33(3):1-12.




## Bylae A: Onderhoudsvrae

Onderhoudsvrae	
 UNIVERSITEIT STELLENBOSCH UNIVERSITY	
1	How is Zithulele Independent School being supported by the other non-profit organizations and funders through the public schools partnership?
2	Would you like to change anything about the public school partnership?
3	How does the partnership enhance your capacity in the classroom?
4	Why do you use the local environment to teach?
5	How do you use the local community and environment to support the academic teaching process?
6	What challenges do you experience using the a pedagogy that includes the local community and environment?
7	How do you keep all the learners academically intrigued?
8	How do you as teacher accommodate the diverse group of learners in one classroom?
9	The learners in your classroom come from different home environments. Some of the learners have the hidden-rules (cultural capital) to operate in the middle-class dimension but other learners have great cultural richness that they accumulated over the years. How do you as teacher use the cultural richness and cultural capital to cultivate holistically developed learners that can operate within any dimension of society?
10	What is the challenges educating isiXhosa speaking learners and English speaking learners in one classroom?

11	How do you group the learners to accommodate both the isiXhosa speaking learners and English speaking learners in one classroom?
12	How do you as teacher educate learners that have, due to their home environments, different academic and language abilities in one classroom?

## Bylae B: Fokusgroepbespreking

<p><b>Fokusgroepsbesprekings</b></p>  <p>UNIVERSITEIT STELLENBOSCH UNIVERSITY</p>	
1	What is Zithulele Independent School's motto?
2	As teachers of Zithulele Independent school, what are you striving to achieve with the learners?
3	What is your main focus while teaching the diverse group of learners?
4	What is the most challenging aspect of Zithulele Independent School for you as teachers?
5	How do you manage the relationship between the English-speaking learners and the isiXhosa-speaking learners?
6	How do you create an equal environment between the two languages?
7	How does the local community and environment advance the learners' holistic academic development?
8	What is the most challenging and rewarding aspects of following a pedagogy that includes the local community and environment?
9	How do you accommodate the widespread difference in academic and language abilities in one school?
10	As teachers you teach according to the hidden rules of the middle-class. How do you accommodate learners that have not previously operated within this middle-class domain?
11	How do you use the learner's personal experiences, that they bring from home, for learning in the classroom?

12	Is one of your teaching aims to treasure the learner's cultural richness that they bring from home and use during classroom activities? If it is, how do go about it?
----	---

## Bylae C: Observasie-temas

<b>Observasie-temas</b>  UNIVERSITEIT STELLENBOSCH UNIVERSITY	
1	Die implementering van 'n kritiese pedagogie van plek.
2	Handhawing van isiXhosa-sprekende en Engelssprekende leerders in een klas.
3	Die onderhandeling van gemeenskapskulturele rykdom en kulturele kapitaal.
4	Die akkommodering van beperkte en uitgebreide leerkodes tydens onderrig

## Bylae D: Toestemmingsvorm (Respondente)



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY  
jou kennisvenoot • your knowledge partner

### STELLENBOSCH UNIVERSITY CONSENT TO PARTICIPATE IN RESEARCH

---

You are invited to take part in a study conducted by Helena Wolff, from the Department of Education at Stellenbosch University. You were approached as a possible participant because the study aims to have a better understanding of how you teach and why you teach like you do at Zithulele Independent School.

#### 1. PURPOSE OF THE STUDY

Zithulele Independent School is placed in a unique rural environment that embrace different cultures in one school. The school is currently teaching a diverse group of learners that exist out of isiXhosa-speaking learners and English-speaking learners. This study wants to find out how you as teachers are teaching the way you do to accommodate these two diverse group of learners.

#### 2. WHAT WILL BE ASKED OF ME?

If you agree to take part in this study, you will be asked to participate in an interview. The questions that will be asked during the interview are open questions and there is no wrong answer. The interview will be done at your school during or after school time and will take no longer than 15 minutes. You will also be asked to participate in a focus group discussion together with the other teachers. The focus group discussion will consist out of questions where you will be asked about your teaching methods and involvement in your school. The discussion will also be conducted at your school after school time and will take a maximum of 30 minutes. Lastly you will be asked to allow me to move into your teaching environment and observe you while you are teaching. I will be there to only support you as needed and will not disrupt any school or classroom activities.

#### 3. POSSIBLE RISKS AND DISCOMFORTS

The study do not have real risks but I foresee some discomforts. You may possibly feel uncomfortable to talk during the interview or explain your experiences and methods to a stranger. I will address this by not placing any pressure on you as participant to answer any question. If you do not want to answer a question, I will leave it unanswered. The meetings will be done in a very relaxed manner as I will first let you feel welcome by introducing myself and explain the study to you. I will also allow anybody else to sit in during the interview if it will help you to feel safe and secure. The times where I will be observing you while teaching might also be inconvenient or uncomfortable for you. If you feel uncomfortable in any way I will leave the teaching environment as soon as possible.

Written consent template. REC: Humanities (Stellenbosch University) 2017



#### **4. POSSIBLE BENEFITS TO PARTICIPANTS AND/OR TO THE SOCIETY**

This study gives you as teacher a platform to voice your opinion and explain your experience to an audience that will listen and respect it. You as teacher will not necessarily directly benefit but this study's outcome can be used to improve the current education problems in rural areas of South Africa. The community of Zithulele will also benefit because this study can help improve other local schools and the children of the district will possibly get better education. The larger society of the Eastern Cape will possibly also benefit because the new knowledge about public school partnerships and teaching different cultures in one classroom can be implemented in other areas of the Eastern Cape. This will potentially improve the standard of education in the Eastern Cape.

#### **5. PAYMENT FOR PARTICIPATION**

This study will provide no payment for participation. If you choose to take part in this study, it will be on a voluntarily basis. There will be no compensation for any transport costs because I am conducting the meetings at your school. If you as participant decide to withdraw, you need to notify me, and you will be released from this study immediately.

#### **6. PROTECTION OF YOUR INFORMATION, CONFIDENTIALITY AND IDENTITY**

Any information you share with me during this study and that could possibly identify you as a participant will be protected. This will be done by using nicknames. Your name will not be made known. I will store all the collected data on a hard drive that is protected with a pin. The hardcopies of the interviews, group discussions and observation notes will be protected in a safe that only I have access to. In the final research report your school's name will be identified. The information of this study will only be shared with the Department of Education Policy Studies at the University of Stellenbosch. It is released to the faculty because this project is part of my MEd degree.

#### **7. PARTICIPATION AND WITHDRAWAL**

You can choose whether to be in this study or not. If you agree to take part in this study, you may withdraw at any time without any consequence. If you have made the decision to withdraw from the study, I will destroy all evidence that includes you. The hard copies of the observation, interview and group discussion notes I will shred. I will also delete the electronic versions and recordings of it. I will organise a new group discussion that only includes the participants who did not withdraw. You may also refuse to answer any questions you don't want to answer and still remain in the study. The researcher may withdraw you from this study if you do not conduct acceptable behaviour during the meetings or make the researcher feel unsafe.

#### **8. RESEARCHERS' CONTACT INFORMATION**

If you have any questions or concerns about this study, please feel free to contact Helena Wolff at [Leentjie.visser@gmail.com](mailto:Leentjie.visser@gmail.com) and/or the supervisor Prof. Aslam Fataar at [afataar@sun.ac.za](mailto:afataar@sun.ac.za).

#### **9. RIGHTS OF RESEARCH PARTICIPANTS**

You may withdraw your consent at any time and discontinue participation without penalty. You are not waiving any legal claims, rights or remedies because of your participation in this research study. If you have questions regarding your rights as a research participant, contact Ms Malène Fouché [[mfouche@sun.ac.za](mailto:mfouche@sun.ac.za); 021 808 4622] at the Division for Research Development.

Written consent template. REC: Humanities (Stellenbosch University) 2017



### DECLARATION OF CONSENT BY THE PARTICIPANT

As the participant I confirm that:

- I have read the above information and it is written in a language that I am comfortable with.
- I have had a chance to ask questions and all my questions have been answered.
- All issues related to privacy, and the confidentiality and use of the information I provide, have been explained.

By signing below, I \_\_\_\_\_ agree to take part in this research study, as conducted by Helena Wolff.

\_\_\_\_\_  
Signature of Participant

\_\_\_\_\_  
Date

### DECLARATION BY THE PRINCIPAL INVESTIGATOR

As the **principal investigator**, I hereby declare that the information contained in this document has been thoroughly explained to the participant. I also declare that the participant has been encouraged (and has been given ample time) to ask any questions. In addition I would like to select the following option:

<input type="checkbox"/>	The conversation with the participant was conducted in a language in which the participant is fluent.
<input type="checkbox"/>	The conversation with the participant was conducted with the assistance of a translator (who has signed a non-disclosure agreement), and this "Consent Form" is available to the participant in a language in which the participant is fluent.

\_\_\_\_\_  
Signature of Principal Investigator

\_\_\_\_\_  
Date

Written consent template. REC: Humanities (Stellenbosch University) 2017



## Bylae E: Toestemming van Zithulele Independent School



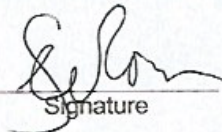
### SCHOOL PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH

Dear Institutional Board:

The purpose of this letter is to inform you that I the principal give Helena Wolff (student number 17121981) permission to conduct the research titled, *'Kulturele rykdom en kapitaal onderhandelings': Die pedagogiese aanslag van opvoeders met betrekking tot leerders se leer in 'n landelike skool in die Oos-Kaap*, at Zithulele Independent School situated in the rural Eastern Cape.

Sincerely,

**Sally Le Roux**  
Principal  
Zithulele Independent School

  
Signature

17/01/2020  
Date

## Bylae F: Toestemming van Etiese komitee



UNIVERSITEIT  
STELLENBOSCH  
UNIVERSITY

### NOTICE OF APPROVAL

REC: Social, Behavioural and Education Research (SBER) - Initial Application Form

16 April 2020

Project number: 11585

Project Title: 'Kulturele rykdom en kapitaal onderhandeling': Die pedagogiese aanslag van opvoeders met betrekking tot leerders se leer in 'n landelike skool in die Oos-Kaap.

Dear Mrs Helena Wolff

Your response to stipulations submitted on 20 January 2020 was reviewed and approved by the REC: Social, Behavioural and Education Research (REC: SBE).

Please note below expiration date of this approved submission:

#### Ethics approval period:

Protocol approval date (Humanities)	Protocol expiration date (Humanities)
26 November 2019	25 November 2022

#### GENERAL COMMENTS:

1) There is currently a **postponement of all research activities at Stellenbosch University**, apart from research that can be conducted remotely/online and requires no human contact, and research in those areas specifically acknowledged as essential services by the South African government under the presidential regulations related to COVID-19 (e.g. clinical studies).

2) Remote (desktop-based/online) research activities, online analyses of existing data, and the writing up of research results are strongly encouraged in all SU research environments.

Please take note of the General Investigator Responsibilities attached to this letter. You may commence with your research after complying fully with these guidelines.

**If the researcher deviates in any way from the proposal approved by the REC: SBE, the researcher must notify the REC of these changes.**

Please use your SU project number (11585) on any documents or correspondence with the REC concerning your project.

Please note that the REC has the prerogative and authority to ask further questions, seek additional information, require further modifications, or monitor the conduct of your research and the consent process.

#### FOR CONTINUATION OF PROJECTS AFTER REC APPROVAL PERIOD

You are required to submit a progress report to the REC: SBE before the approval period has expired if a continuation of ethics approval is required. The Committee will then consider the continuation of the project for a further year (if necessary).

Once you have completed your research, you are required to submit a final report to the REC: SBE for review.

#### Included Documents:

Document Type	File Name	Date	Version
Research Protocol/Proposal	Helena Wolff_Research Proposal	11/09/2019	Final
Informed Consent Form	Consent form (SU HUMANITIES)	11/09/2019	Final
Data collection tool	Onderhoude	11/09/2019	1
Data collection tool	Fokusgroep besprekings	11/09/2019	1
Data collection tool	Waarneming temas	11/09/2019	1
Proof of permission	MRS HELENA WOLFF DOE	11/09/2019	1
Proof of permission	Principal Permission	17/01/2020	1

If you have any questions or need further help, please contact the REC office at [cgraham@sun.ac.za](mailto:cgraham@sun.ac.za).

Sincerely,

Clarissa Graham

REC Coordinator: Research Ethics Committee: Social, Behavioral and Education Research

*National Health Research Ethics Committee (NHREC) registration number: REC-050411-032.*

*The Research Ethics Committee: Social, Behavioural and Education Research complies with the SA National Health Act No.61 2003 as it pertains to health research. In addition, this committee abides by the ethical norms and principles for research established by the Declaration of Helsinki (2013) and the Department of Health Guidelines for Ethical Research: Principles Structures and Processes (2<sup>nd</sup> Ed.) 2015. Annually a number of projects may be selected randomly for an external audit.*

## Principal Investigator Responsibilities

### Protection of Human Research Participants

As soon as Research Ethics Committee approval is confirmed by the REC, the principal investigator (PI) is responsible for the following:

**Conducting the Research:** The PI is responsible for making sure that the research is conducted according to the REC-approved research protocol. The PI is jointly responsible for the conduct of co-investigators and any research staff involved with this research. The PI must ensure that the research is conducted according to the recognised standards of their research field/discipline and according to the principles and standards of ethical research and responsible research conduct.

**Participant Enrolment:** The PI may not recruit or enrol participants unless the protocol for recruitment is approved by the REC. Recruitment and data collection activities must cease after the expiration date of REC approval. All recruitment materials must be approved by the REC prior to their use.

**Informed Consent:** The PI is responsible for obtaining and documenting affirmative informed consent using **only** the REC-approved consent documents/process, and for ensuring that no participants are involved in research prior to obtaining their affirmative informed consent. The PI must give all participants copies of the signed informed consent documents, where required. The PI must keep the originals in a secured, REC-approved location for at least five (5) years after the research is complete.

**Continuing Review:** The REC must review and approve all REC-approved research proposals at intervals appropriate to the degree of risk but not less than once per year. There is **no grace period**. Prior to the date on which the REC approval of the research expires, **it is the PI's responsibility to submit the progress report in a timely fashion to ensure a lapse in REC approval does not occur**. Once REC approval of your research lapses, all research activities must cease, and contact must be made with the REC immediately.

**Amendments and Changes:** Any planned changes to any aspect of the research (such as research design, procedures, participant population, informed consent document, instruments, surveys or recruiting material, etc.), must be submitted to the REC for review and approval before implementation. Amendments may not be initiated without first obtaining written REC approval. The **only exception** is when it is necessary to eliminate apparent immediate hazards to participants and the REC should be immediately informed of this necessity.

**Adverse or Unanticipated Events:** Any serious adverse events, participant complaints, and all unanticipated problems that involve risks to participants or others, as well as any research-related injuries, occurring at this institution or at other performance sites must be reported to the REC within **five (5) days** of discovery of the incident. The PI must also report any instances of serious or continuing problems, or non-compliance with the REC's requirements for protecting human research participants.

**Research Record Keeping:** The PI must keep the following research-related records, at a minimum, in a secure location for a minimum of five years: the REC approved research proposal and all amendments; all informed consent documents; recruiting materials; continuing review reports; adverse or unanticipated events; and all correspondence and approvals from the REC.

**Provision of Counselling or emergency support:** When a dedicated counsellor or a psychologist provides support to a participant without prior REC review and approval, to the extent permitted by law, such activities will not be recognised as research nor the data used in support of research. Such cases should be indicated in the progress report or final report.

**Final reports:** When the research is completed (no further participant enrolment, interactions or interventions), the PI must submit a Final Report to the REC to close the study.

**On-Site Evaluations, Inspections, or Audits:** If the researcher is notified that the research will be reviewed or audited by the sponsor or any other external agency or any internal group, the PI must inform the REC immediately of the impending audit/evaluation.



## Bylae G: Toestemming van Oos-Kaap Onderwys Departement



**STRATEGIC PLANNING POLICY RESEARCH AND SECRETARIAT SERVICES**  
Steve Vukile Tshwete Complex • Zone 6 • Zwelitsha • Eastern Cape  
Private Bag X0032 • Bisho • 5605 • REPUBLIC OF SOUTH AFRICA  
Tel: +27 (0)40 608 4691/4773 • Fax: +27 (0)86 742 4942 • Website: [www.ecdoe.gov.za](http://www.ecdoe.gov.za)

Enquiries: B Pamla

Email: [babalwa.pamla@ecdoe.gov.za](mailto:babalwa.pamla@ecdoe.gov.za)

Date: 10 September 2019

Mrs Helena Wolff

P.O.Box 4102

Idasvalley

7609

Dear Mrs Wolff

**PERMISSION TO UNDERTAKE A MASTERS STUDY: 'BRIDGING CULTURAL CAPITAL' THE PEDAGOGICAL APPROACH OF EDUCATORS WITH REGARDS TO STUDENTS LEARNING IN A RURAL SCHOOL IN THE EASTERN CAPE**

1. Your application to conduct the above mentioned research at Zithulele Primary school in the jurisdiction of OR Tambo District of the Eastern Cape Department of Education (ECDoE) is hereby **not approved** based on the following conditions:
  - a. the school is an independent school
  - b. there are no educators employed by the department in the school
  - c. the Department has limited jurisdiction over independent schools
2. You are therefore advised to seek permission directly from the school.
3. The Department wishes you well in your undertaking. You can contact the Director, Ms. NY Kanjana on the numbers indicated in the letterhead or email [nelisa.kanjana@ecdoe.gov.za](mailto:nelisa.kanjana@ecdoe.gov.za) should you need any assistance.

  
NY KANJANA

DIRECTOR: STRATEGIC PLANNING POLICY AND RESEARCH

FOR SUPERINTENDENT-GENERAL: EDUCATION



**Bylae H: Verklaring rakende die gebruik van Turnitin**

UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY  
jou kennisvenoot • your knowledge partner

**FAKULTEIT OPVOEDKUNDE / FACULTY OF EDUCATION**

**CONFIRMATION STATEMENT REGARDING THE USE OF TURNITIN: To be completed by supervisors/ promotor and their M Ed/ doctoral candidates for submission with the examination copy of the thesis.**

**Please note:** The use of Turnitin is intended to support discussions between the promotor/ supervisor and postgraduate student regarding the use of secondary sources and the way in which they are integrated into the text. The thesis needs to be put through the sandbox version of the Turnitin programme as part of a developmental process, which would result in discussions between promotor and candidate regarding the metrics supplied by the programme. This should ideally take place while the final draft is being language edited, just before it is submitted for examination<sup>1</sup>. (Please save a copy of this file using the name of the candidate.)

<b>DEPARTMENT</b>	<b>Education Policy Studies</b>
<b>STUDENT NAME</b>	<b>Helena Wolff</b>
<b>STUDENT NUMBER</b>	<b>17121981</b>
<b>PROMOTOR/ SUPERVISOR</b>	<b>Prof. Aslam Fataar</b>
<b>CO-PROMOTOR/ CO-SUPERVISOR (WHERE APPLICABLE)</b>	

**Please respond as succinctly as possible to the following questions before editing final draft:**

1. Was there a discussion between promotor(s)/ supervisor(s) and doctoral /Masters candidate about the results of the Turnitin report on the examination copy of the thesis?	Yes
2. What was the outcome of this discussion?	It had a good outcome
3. Did the candidate complete the online course offered by the Postgraduate Office in the course of their studies?	Yes

**SIGNED:**

			27 July 2020
<b>Promotor/ Supervisor</b>	<b>Co-promotor/ Co-supervisor</b>	<b>Candidate</b>	<b>Date</b>